DOCUMENT RESUME

ED 209 913 FL 012 610

AUTHOR Nivette, Jos, Ed.
TITLE The Training of Modern Language Teachers in Various Countries. Collection d'"Etudes linguistiques," No. 20. Selected papers from the Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-Visuelles et Structuro-Globales Seminar (5th, August 27-September 1, 1973).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 76
NOTE 187p.
AVAILABLE FROM Diffusion internationale du livre, Rue Theophile Vander Elst 82, 1170 Brussels, Belgium.
LANGUAGE French; English; Italian; German

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS College Faculty; Communicative Competence (Languages); Developing Nations; Educational Change; English (Second Language); Faculty Development; *Foreign Countries; French; Higher Education; Italian; Language Skills; *Language Teachers; Modern Languages; Secondary Education; Secondary School Teachers; Second Language Instruction; *Teacher Education
IDENTIFIERS Africa (Sub Sahara); Brazil; Canada; Israel; Quebec; Senegal

ABSTRACT

Selected papers that address theoretical and practical training of the modern language teacher and language teaching experiments in various countries are presented. Some of the articles included are the following: "Les problemes de la formation linguistique et pedagogique des professeurs de francais en Afrique Subsaharienne" (The Problems of the Linguistic and Pedagogic Training of Teachers of French in Sub-Saharan Africa), R. Bastin; "L'enseignant doit-il etre l'objet d'une formation culturelle particuliere?" (Should the Teacher Undergo a Particular Cultural Training?), C. Borga; "Le micro-enseignement dans la formation des enseignants de francais-langue etrangere au Senegal" (Micro-Teaching in the Training of Teachers of French as a Foreign Language in Senegal), G. Dalgalian; "Sulla formazione linguistica degli insegnanti di lingua italiana presso le universita della Repubblica Federale Tedesca" (On the Linguistic Training of Teachers of the Italian Language at the Universities of West Germany), M. De Matteis; "The University and the Training of Language Teachers," L. K. Engels; "Re-training High School Teachers of English in Brazil: The Experience of the Instituto do Idiomas Yazigi," F. Gomes de Matos; "La formation des professeurs de francais a l'universite Bar-Ilan, Ramat Gan, Israel" (The Training of the Professors of French at the University of Bar-Ilan, Ramat Gan, Israel), R. Herzlich; "Linguistics and the Language Teacher," B. Jordan; "La formation et le recyclage des professeurs de langues vivantes au Quebec 1973-1978" (Training and Retraining of Modern Language Teachers in Quebec 1973-1978), J.-Cl. Lavigne; "La formation psycho-pedagogique et methodologique des professeurs de langues vivantes" (Psycho-Pedagogical and Methodological Training of Teachers of Modern Languages), R. Marechal. (SW)

ED209913

Jos NIVETTE (ed.)

THE TRAINING OF MODERN LANGUAGE TEACHERS IN VARIOUS COUNTRIES

Selected Papers from the 5th AIMAV Seminar
(27th August - 1st September 1973)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

AIMAV

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL012610

Brussels
AIMAV

Paris
DIDIER

1976

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

20

Direction

Sylvain De Coster - Marcel De Grève - Frans Van Passel

Conseil de Rédaction

G. de Landsheere (Liège), P. Godaert (Louvain), F. Gomes de Matos (São Paulo), F. Hotyat (Mons), E. Irving (Knoxville), M. Kloster-Jensen (Bergen), R. Maréchal (Liège), J. Robichez (Paris), E. Roulet (Neuchâtel), C.-G. Söderberg (Umeå), P. Vanbergen (Anvers)

Boulevard de l'Empereur, 4 — B 1000 Bruxelles

PREFACE

The renovation of FLT continues : the linguistic requirements of the students are being formulated all over again, curriculums are being adjusted to these requirements, a range of new equipment is being made available and is bringing about deep changes in the method, modern psychology and linguistics are giving new insights in the process of language learning and the teacher is being faced with numerous exciting tasks.

All this, however, implies a new attitude towards the training of our language teachers. During the fifth seminar of AIMAV (Brussels, 1973), a number of specialists reflected together on this training process. In different work groups four important topics were dealt with : linguistic training, cultural training, pedagogic and technical training, and the creation of training and re-training centres.

This book comprises a choice from the most important papers presented during the seminar : reports on experiments in various countries, considerations on the theoretical and practical training of the language teachers, and the four final reports that were made by the chairmen of the work groups.

Jos NIVETTE.

RENÉ BASTIN

LES PROBLÈMES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

1. La Formation linguistique : État de la Question

1.1. Depuis 1945, les États-Unis, acquis aux idées nouvelles des linguistes américains (Bloomfield, Sapir, etc.), ont fait de sérieux efforts pour les diffuser et ont incité toutes les institutions d'enseignement supérieur à organiser des cours de linguistique. Les résultats sont aujourd'hui très positifs.

Pendant des années, l'Europe est restée en marge de cette recherche linguistique. Il a fallu attendre les années 60 pour voir se manifester un certain intérêt en faveur de cette science dite nouvelle, dont on continuait à se méfier.

Pendant ces années, les rares linguistes européens n'ont pas été pris au sérieux et ont dû, pour enseigner la linguistique, s'abriter derrière les intitulés de cours traditionnels. Il existait un cours de «linguistique générale» à option en licence.

1.2. Au seuil des années 70, la situation de l'enseignement de la linguistique s'est à peine améliorée. Rares sont les Facultés qui ont introduit dans leur programme, au moins parmi leurs cours à option, des cours de linguistique générale d'une certaine importance. Une exception mérite d'être épinglée : l'université de Mons a développé la linguistique dès sa création. Le fait qu'elle ne possède pas de Faculté de Lettres n'est pas étranger à cette initiative.

Aujourd'hui, plusieurs Facultés ont inscrit des cours de linguistique générale et de linguistique française, allemande, anglaise, etc., à leur programme. Les futurs enseignants commencent donc à recevoir une formation linguistique. Mais ces cours sont encore loin d'être généralisés.

1.3. Une des raisons qui explique la lenteur du développement de la linguistique en Europe est le peu de professeurs qualifiés dans l'enseignement supérieur. C'est le cercle vicieux. Pas ou peu de professeurs d'université compétents en linguistique, pas de création de chaires (pour qui serait-ce sinon pour des professeurs non qualifiés?), pas de cours de linguistique, pas d'étudiants ni de futurs chercheurs, formés, et donc pas de futurs assistants et professeurs, tout ceci à quelques exceptions près.

Aujourd'hui, un mouvement positif se dessine en faveur d'une formation linguistique plus poussée mais les professeurs qualifiés sont encore trop peu nombreux.

1.4. Lorsqu'on voit le peu de crédit dont jouit la linguistique en Europe, on n'est pas surpris de constater en Afrique la même carence d'autant qu'on sait le peu d'intérêt manifesté par les anciennes métropoles à l'égard des langues vernaculaires.

La méthodologie de l'enseignement des langues européennes ne jouissait pas d'une situation meilleure. Les autorités coloniales cautionnaient un apprentissage du français comme s'il s'agissait de la langue maternelle des élèves africains.

Ce désintérêt explique l'absence totale de formation linguistique des enseignants africains que ce soit avant 1960 ou même après l'accession de ces pays à l'indépendance.

Il convient toutefois de mentionner un fait important. Dès leur création, les Facultés de Lettres des universités de l'Afrique belge (Lovanium, Elisabethville, Bujumbura) ont introduit des cours de linguistique générale et de linguistique africaine en candidature. Tous les étudiants africains sont donc initiés, sauf ceux qui ont fait leurs études à l'étranger.

De ce point de vue, les langues européennes n'ont pas joui d'une situation meilleure : en effet, sous la caution des autorités coloniales, le français était enseigné aux élèves africains comme s'il s'agissait de leur langue maternelle.

1.5. Ce ne sont pas les enseignants étrangers appartenant à des coopérations techniques, qui ont amélioré la situation depuis 1960. N'ayant reçu eux-mêmes aucune formation linguistique appropriée, à quelques exceptions près, ils se présentaient en Afrique en qualité d'agents d'une civilisation et d'une culture ou, tout simplement, ils venaient pour enseigner de leur mieux comme chez eux.

Bien que l'échec d'un tel enseignement soit apparu à la majorité d'entre eux, rares sont ceux qui ont pu ou ont osé en tirer des conclusions. Bien

plus, les recommandations des différentes conférences des Ministres de l'Éducation nationale des pays francophones d'Afrique et de Madagascar, qui ont fait à plusieurs reprises un constat d'échec de l'enseignement du français, notamment au niveau secondaire, sont restées, jusqu'à présent, lettre morte.

2. La Formation linguistique en Afrique

2.1. Aujourd'hui de nombreux États africains souhaitent assurer la formation primaire dans la langue maternelle ou, en tout cas, dans une langue africaine plus proche de la mentalité des élèves qu'une langue européenne. Au cours d'une conférence tenue à Dar-es-Salaam, l'UNESCO a approuvé le mouvement qui se dessine en faveur des langues africaines.

2.2. Mais on se heurte à de sérieuses difficultés, les plus graves étant l'absence de centres de recherche et de formation en linguistique ainsi que la carence de linguistes spécialisés, africains ou étrangers.

Cette situation comporte cependant de brillantes exceptions : la linguistique africaine a suscité un très grand intérêt dans des groupes restreints à Londres, à Paris ou à Bruxelles. L'activité scientifique des chercheurs détachés par le Musée Royal de l'Afrique Centrale de Tervuren, notamment, avant et après 1960, a permis d'étendre très largement la connaissance des langues africaines.

En Afrique même, quelques (trop rares) institutions ont poursuivi des recherches et la formation de linguistes : il existe une licence en linguistique africaine à Lubumbashi (Zaïre). Une licence africaine existait à Louvain. Il y a trois ans, l'Université Libre de Bruxelles a ouvert une licence spéciale de troisième cycle en linguistique africaine. En France, des cours de linguistique africaine sont assurés (à Paris, à Lyon «Afrique et Langage», notamment), sans parler des réalisations dans d'autres pays européens.

2.3. Mais ces réalisations sont nettement insuffisantes en face des exigences de l'Afrique dans le domaine linguistique. L'enseignement des langues africaines et des langues européennes a besoin de maîtres et de professeurs qualifiés et, à l'heure actuelle, on ne connaît guère de centres leur assurant une formation linguistique sérieuse : dans ces conditions l'appel pressant des gouvernements africains en faveur des langues vernaculaires risque d'être vain!

La politique linguistique de ces pays devra accorder une priorité à cet

aspect du problème. Il faut en premier lieu créer des centres de recherches de linguistique africaine, et veiller ensuite à inscrire des cours de linguistique générale, africaine et française au programme des institutions post-secondaires de formation de professeurs de langues. À côté de cela, il faudrait ouvrir un grand nombre de sections de linguistique africaine dont la finalité serait notamment la formation de chercheurs et de professeurs.

Malheureusement, on est surpris de constater le manque d'intérêt manifesté par les étudiants africains pour une telle carrière et même pour de tels cours. Ce désintérêt grave pour la linguistique africaine reste une source de préoccupations pour tous ceux qui se consacrent à l'enseignement des langues en Afrique.

2.4. Il apparaît qu'une politique linguistique doit être définie de toute urgence pour permettre l'épanouissement linguistique de l'Afrique subsaharienne. Telle est la base de la problématique actuelle de l'enseignement des langues sur le continent africain.

3. Politique linguistique et Formation linguistique

3.1. Objectifs

Avant de préciser l'orientation générale de la formation linguistique et pédagogique à dispenser en Afrique, il est indispensable de connaître les principaux objectifs et les besoins fondamentaux des gouvernements intéressés. Des diverses déclarations d'intention, quatre objectifs majeurs sont à retenir.

1. Former des linguistes africains pour poursuivre les descriptions des langues africaines ; ensuite assurer la préparation de méthodes d'enseignement de ces langues reposant sur les descriptions scientifiques. Trop souvent, des méthodes ont été élaborées à partir de descriptions fondées sur une approche et une terminologie propres à la langue européenne parlée par les auteurs.
2. Préparer les futurs maîtres chargés d'enseigner les langues africaines. Des notions de base de linguistique générale et un exposé linguistique de la langue nationale qu'ils auront à enseigner sont indispensables.
3. Former des linguistes africains en vue d'étudier en parallèle les langues africaines et européennes en contact.
4. Préparer enfin les futurs professeurs de langue française, langue non maternelle, en leur assurant une solide formation en linguistique générale, en linguistique française mais aussi en linguistique

africaine afin de leur permettre de mieux comprendre les problèmes de leurs élèves.

3.2. *Contenu de cette formation*

La formation linguistique est fonction des objectifs précisés ci-dessus. C'est pourquoi, toute question dont l'objet ne viserait pas à la préparation pratique des étudiants dans ce domaine sera abandonnée sauf si des horaires très importants sont consacrés à l'ensemble de la formation linguistique.

Cours de linguistique générale

Ce n'est pas un cours d'histoire de la linguistique. Il doit comporter des notions de phonétique à moins que celles-ci ne fassent l'objet d'un enseignement distinct, un exposé sur la phonologie, la morphologie, syntaxe incluse, et surtout sur la morphophonologie tellement importante pour l'étude d'un très grand nombre de langues africaines. Il faut y ajouter des notions de sémantique et la stylistique.

Cours de linguistique synchronique du français

Le cours de linguistique historique doit être exclu, bien que son intérêt soit réel dans certains cas. La priorité absolue sera accordée à la description du français contemporain : phonétique, morphophonologie, syntaxe, sémantique.

Ce cours n'est pas à confondre avec un cours de grammaire normative ni avec des travaux pratiques de grammaire ou de phonétique corrective ; même si on regroupe ces exercices sous la rubrique *linguistique appliquée*, ils n'ont rien de commun avec la formation linguistique proprement dite.

Si les étudiants ne possèdent pas parfaitement la langue française, on peut organiser à leur intention des cours de rattrapage (langue orale, lexique, phonétique, langue écrite), mais ceux-ci n'ont rien à voir avec la formation linguistique.

Cours de linguistique africaine

Lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle, on exhorte le professeur à mettre ses élèves «en situation» ; ce principe vaut également pour le professeur de français en Afrique qui doit se mettre *en situation linguistique africaine*, c'est-à-dire avoir une connaissance approfondie des mécanismes de la langue nationale ou au moins d'une ou de plusieurs autres langues africaines. Seule cette connaissance lui permettra d'adapter réellement son enseignement à la situation linguistique vécue par l'enfant africain.

A fortiori, une telle formation s'avère-t-elle indispensable pour les professeurs chargés d'enseigner une langue vernaculaire à de futurs maîtres du primaire.

Cours de linguistique contrastive

En Europe, les ouvrages de linguistique contrastive se sont multipliés au cours des dernières années, proposant aux enseignants des analyses de fautes, des comparaisons de systèmes linguistiques et même des méthodes, notamment en matière de phonétique corrective ; ces livres sont destinés de façon explicite aux hispanophones, aux germanophones, etc. Le français ne s'enseigne plus indifféremment à n'importe quel groupe linguistique.

La linguistique contrastive ne doit pas être confondue avec les recherches qui ont pour but l'élaboration de corpus à partir de relevés de fautes. Ces dernières donnent une information plus ou moins grande sur la récurrence des erreurs chez des élèves d'un groupe donné. La linguistique contrastive suit une méthode plus rigoureuse. Elle vise à mettre en parallèle la structure grammaticale et aussi le lexique des deux langues concernées et à mettre en évidence les similitudes et les différences.

Ce qui implique, outre une formation de linguistique générale, une solide formation en linguistique française et africaine, sinon, les travaux resteront au stade de l'amateurisme. D'où il est nécessaire de placer le cours seulement en deuxième ou troisième année de formation.

4. La Formation pedagogique

4.1. La formation linguistique des professeurs de langues (maternelle ou non-maternelle) étant assurée, il faut la compléter par une formation pédagogique adaptée aux conditions de l'enseignement des langues en Afrique.

En Afrique francophone, le cours de méthodologie spéciale du français revêt une importance particulière et doit être conçu en fonction de la situation du français en Afrique : ce n'est pas une langue maternelle, ce n'est pas non plus une langue seconde, comme en Allemagne ou en Amérique ; c'est une langue non maternelle, destinée à des élèves qui doivent disposer d'un outil linguistique nouveau dans les meilleurs délais.

En effet, pour l'élève africain, le français reste, en tout cas au niveau des études secondaires et supérieures, le véhicule des connaissances. Il est indispensable pour lui de dominer cette langue, faute de quoi, dans les contingences linguistiques et éducatives de l'Afrique d'aujourd'hui, toutes les portes lui sont fermées.

Mais il faut dépasser cette perspective européenne de l'enseignement. L'objectif à atteindre est de doter l'enfant, qu'il poursuive ou non des études supérieures, d'un outil suffisamment complet pour lui permettre de comprendre, de parler, de lire et ensuite seulement d'écrire le français contemporain pour déboucher éventuellement sur la culture française.

4.2. Parmi les principales techniques pédagogiques auxquelles il faut initier les enseignants et parmi les principes fondamentaux, les points suivants doivent retenir l'attention (qu'ils soient spécifiques à l'Afrique ou non) :

— Priorité de l'oral, ce qui nécessite une révolution de la mentalité de l'enseignant africain qui a appris à vénérer l'écrit.

— Nécessité d'une formation à la correction phonétique (technique du système verbo-tonal), notamment pour le français au niveau secondaire.

— Utilisation et élaboration d'exercices «structuraux» en situation (et hors-contextes, pour les cours de rattrapage).

— Recours à des procédés visuels (modestes) : gestes, mimiques et surtout dessins, images ...

Pour des raisons matérielles, le film fixe et la diapositive ne peuvent pas encore être généralisés.

— Emploi du signal sonore, en fonction des possibilités matérielles et financières : radio-scolaire, appareils enregistreurs.

— Importance du dialogue et de la dramatisation.

— Passage progressif à l'écrit.

— En un mot, initiation à des techniques propres à la méthodologie des langues, telle que la méthodologie structuro-globale et audio-visuelle.

4.3. En donnant une formation linguistique aux professeurs de français, il ne faut pas perdre de vue le point d'arrivée : les élèves. Ceux-ci doivent disposer de livres conçus en tenant compte des réalités linguistiques africaines, et dans la perspective des cultures africaines, non repliées sur elles-mêmes mais ouvertes à toutes les cultures, la culture française en premier lieu.

Donner aux maîtres et aux élèves un instrument de travail de qualité, mettant en pratique la théorie linguistique reçue est la condition d'un enseignement valable du français.

Le CRELA (Groupe de recherche pour l'enseignement des langues en Afrique) qui dépend du CIPA (Centre international de phonétique appliquée de Mons) travaille actuellement à l'élaboration d'une méthode expérimentale pour l'enseignement du français au niveau secondaire, in-

titulée : Le Français sans Frontières, Éditions De Boeck, Bruxelles, et M. Didier, Paris. Les fondements psycholinguistiques de cette méthode s'inspirent de la théorie structuro-globale et audio-visuelle (CREDIF, Zagreb et Mons) ainsi que du système verbo-tonal pour la correction phonétique.

5. PERSPECTIVES

Un programme de formation linguistique devrait comprendre des cours de linguistique générale, de linguistique descriptive d'une langue africaine et de la langue française, enfin de linguistique contrastive (vu leur écart, la confrontation des deux systèmes est, en effet, capitale).

Cette réflexion sur les langues et leur système aurait une double conséquence. Elle aiderait à mettre au point une méthodologie efficace pour l'enseignement des langues vernaculaires ; il s'agirait ainsi d'une prise en charge de l'enseignement de la langue nationale (ou des langues nationales). Ensuite, elle permettrait d'assurer un enseignement valable et fonctionnel du français, comme outil de communication, c'est-à-dire comme ouverture sur le monde extérieur. Cette action engagerait la lutte contre une certaine forme de créolisation du français africain d'aujourd'hui.

La linguistique, donc, en tant qu'elle aide à la prise de conscience des valeurs culturelles nationales et au contact avec l'extérieur, peut avoir un effet sur l'évolution des mentalités et trouve ainsi naturellement sa place dans une politique active de développement. Mais seule la détermination des gouvernements africains à prendre des options pour assurer l'essor de la linguistique et le souci réel des pays «amis» de mettre à la disposition des pays assistés des moyens sérieux en hommes et en équipement permettront d'atteindre les objectifs définis.

CHARLOTTE BORGA

L'ENSEIGNANT DOIT-IL ÊTRE L'OBJET D'UNE FORMATION CULTURELLE PARTICULIÈRE?

Essai de critique de la formation culturelle «spécialisante»

«Le professeur de Langues Vivantes est le seul qui s'exprime dans une langue qui n'est pas la sienne. En outre, il lui faut être mime, dessinateur, historien, géographe, de tournure d'esprit littéraire et au courant de l'actualité».

Ainsi s'exprimait le professeur hispanisant Urrutia au Colloque de l'A.P.L.V., en novembre 1968 (Paris), traduisant l'accablement de ses collègues devant les nouvelles tâches qui leur incombaient du fait de la mise en pratique officielle de l'audio-visuel dans la pédagogie.

On peut ajouter que le professeur de langues vivantes, s'il enseigne à l'étranger, doit allier toutes les qualités et spécialisations sus-dites au don supplémentaire de persuasion requis par un public d'élèves qui n'ont ni la même langue maternelle que lui, ni n'ont été formés par le même système éducatif culturel que lui.

Enfin, le professeur de langues vivantes qui, jusqu'à ces dernières décennies, n'était censé enseigner que les moyens de lire, écrire et parfois s'exprimer dans une seconde ou une troisième langue, va être appelé, sous peu, à user de méthodes exigeant de lui, comme le dit Denis Girard (1) commentant W.-F. Mackey (2) : «Une plus grande rigueur scientifique à l'égard de la langue enseignée et à l'égard des problèmes psychologiques que pose l'apprentissage des langues».

Bien que l'on ne puisse dire que l'enseignement des langues soit en passe de devenir une science exacte, il faut bien admettre que les moyens techniques actuels au service d'une méthodologie de plus en plus tributaire

(1) Denis GIRARD, *Les Langues Modernes*, 62e année, n° 6.
(2) W.-F. MACKEY, *Language Teaching Analysis*, Longmans, Londres 1965.

de la linguistique appliquée contraignent l'enseignant à une révision, une diversification et une augmentation constantes de ses connaissances.

Certes, le professeur d'histoire ou de mathématiques a les mêmes devoirs d'entretien de son savoir, mais les limites entre lesquelles il évolue sont plus restreintes et ne déterminent pas les fonctions d'homme-orchestre qui semblent être de plus en plus celles du professeur de langues vivantes.

Il semble donc qu'il ne soit pas inutile d'introduire dans ce colloque sur le recyclage des enseignants de langue la question fondamentale de leur formation culturelle.

* * *

Chaque étudiant se destinant au professorat est déjà, à son entrée à l'Université, le produit d'une formation qui se veut représentative d'une culture, quel que soit le régime du pays de l'étudiant. Si l'on veut, à 18 ans, un jeune homme ou une jeune fille est déjà façonné par le système d'éducation qui l'instruit de «la petite école» jusqu'au seuil des études supérieures. Que va-t-il se passer dès ce moment?

Selon la voie choisie, l'étudiant va enregistrer, emmagasiner, «stocker» en quelque sorte, les connaissances nécessaires à sa formation spécialisée, étant entendu que dans le même temps il lui faudra acquérir une quantité d'autres notions utiles à sa formation générale. N'oublions pas que ce savoir, le plus souvent totalement théorique, doit prolonger les acquisitions de sa vie scolaire antérieure et affirmer les principes spécifiques de la culture à laquelle il se rattache. Ceci est valable pour toutes les études poursuivies dans la langue maternelle, celle-ci pouvant être plus ou moins enrichie de contacts et de comparaisons éphémères avec d'autres langues, durant le cours de ses études.

Le futur professeur de langue, lui, va profiter de tous ces bienfaits de l'éducation formative, mais dans des conditions assez différentes puisque l'enseignement qu'il reçoit sera distribué dans une autre langue que la sienne. S'il est bilingue, par chance, l'effort d'acquisition en sera considérablement diminué. S'il est simplement «doué», comme on dit, pour les langues, il devra cependant s'évertuer à penser et parler continuellement dans l'autre langue, sans pour cela être dispensé d'acquérir une foule de connaissances générales dans sa langue maternelle destinées à faire de lui un homme renseigné, sinon cultivé. (Les éléments culturels de l'éducation reçue à Bruxelles, à Barcelone, à Tokyo, sont sujets à compa-

raison, et l'homme qu'ils forment risque fort de se sentir «à l'étranger» dans des structures de pensée qui ne lui sont pas familières). Si l'on ajoute à ces conditions communes la nécessité pour l'enseignant de langue de s'entraîner à un certain nombre de techniques (audio-visuelles, manipulations du laboratoire de langues, tests de contrôle, etc.) et de s'orienter résolument vers une conception scientifique de son enseignement, on aperçoit mal le choix qui va être fait en ce qui concerne le recyclage proprement dit entre les éléments technico-pédagogiques et les notions de culture générale. Car enfin, à force d'accumuler les connaissances dans un programme d'études déjà fort encombré, on risque d'assister à l'abandon pur et simple de tout ce qui touche à la formation *personnelle* de l'enseignant.

Nous nous garderons bien de nous attarder sur le mot *culture*, brûlant sujet qui à lui seul embraserait l'Amazonie, mais nous nous concentrerons sur l'expression *formation culturelle*, évoquant à la fois le temps de l'apprentissage et celui de la qualification.

Cette qualification, les professeurs de langue en sont très fiers. En effet, c'est dans cette branche de l'enseignement, si l'on excepte les mathématiciens, que les innovations pédagogiques ont été, depuis 20 ans, les plus nombreuses et les plus significatives. Dans le même temps, la complexité des conditions d'enseignement s'accroissait, nécessitant réadaptation et recyclage que la plupart des professeurs ont abordé avec courage et efficacité, et, partant, l'obligation de faire un tri entre les nombreuses options, notamment dans le domaine des techniques, laissant la linguistique aux mains des chercheurs.

Et pourtant! si l'on se penche sur le remarquable ouvrage de W.-F. Mackey *Language Teaching Analysis*, on est frappé par le fait qu'aucun progrès ultérieur ne saurait être accompli sans une réflexion sérieuse de la part du linguiste «appliquant» sur les conclusions de ce travail considérable tant par l'analyse scientifique de l'enseignement des langues que par le panorama des recherches linguistiques actuelles.

Un aspect un peu déprimant de cet ouvrage est de mettre en relief la quantité énorme de théories et informations entre lesquelles il est bien difficile de choisir, ce qui complique encore la tâche de ceux qui sont appelés à former professionnellement les étudiants de langue d'aujourd'hui.

Cependant, si l'on veut bien revenir quelques instants sur l'expression *formation culturelle*, on pourrait retenir la définition de Léon Verlée que citait Marcel de Greve au colloque d'Aoste en 1972 à propos de la notion de civilisation dans l'enseignement des langues vivantes: «(La

civilisation) c'est tout ce qui, au cours des temps, a constitué et façonné le caractère propre au peuple qui parle la langue enseignée. C'est tout ce par quoi ce peuple a enrichi le patrimoine de l'humanité. C'est tout ce qui distingue cette nation des autres nations». Cela peut également s'appliquer à la culture, encore que l'on réduise souvent ce mot au sens d'apport «artistique» d'une civilisation. Mais c'est tout cela qui est en cause.

Qu'entend-on le plus souvent par formation culturelle de l'enseignant de langues vivantes sinon cette connaissance plus ou moins superficielle acquise *par surcroît*, l'apprentissage techno-pédagogique absorbant, après le diplôme, le plus clair du temps imparti à cette formation. Devant la multiplicité des théories et des techniques à assimiler et à appliquer, le jeune professeur reléguera au second plan les lectures non professionnelles, les séjours d'entretien à l'étranger et surtout ne pourra que dérober de courts instants à son écrasant programme pour la remise en question des grands sujets sur l'éducation, sur l'enfant ou l'homme en général, finalité, somme toute, de l'enseignement.

«Comment vous représentez-vous le professeur de langue idéal»? a-t-on demandé en 1969 aux 288 candidats germanistes du Concours d'entrée aux Écoles Nationales Supérieures des Arts du Métiers (*). L'éventail des réponses ne saurait être reproduit ici, mais il est concluant. Plus qu'à aucun autre enseignant, on demande au professeur de langue de réunir, outre des garanties de connaissances exigées par son métier, toutes les qualités de l'homme *accompli*. Nous prenons ce mot dans le sens de réussi, achevé, réalisé. Voici quelques unes de ces réponses :

— «Quel que soit son âge, il doit avoir l'esprit jeune».
— «Il est plus cultivé que les autres professeurs».
— «Il cultive (!) ses élèves».
— «Il apprend à penser, à réfléchir».
— «Il prépare à la vie».
— «Il insiste sur l'aspect humain de la langue».
— «Il nous aide à comprendre les étrangers».
— «Il traite des problèmes actuels : politiques, économiques, sociaux, scientifiques, culturels, des arts, du sport, des problèmes de la jeunesse (majorité de réponses) ; pas seulement limités au pays dont il enseigne la langue».
— «La machine est utile mais ne remplace pas le professeur ; le

(*) Article d'Yves BERTRAND, *Bulletin de l'APLV*, mars-avril 70, Paris.

professeur de langue idéal n'est pas forcément celui qui se sert de moyens audio-visuels».

— «Le professeur de langue est celui qui nous fait franchir les frontières».

— *«Le professeur est l'homme (ou la femme) qui nous fait oublier que nous sommes en classe».*

etc. etc.

On nous excusera de n'avoir pas cité les pourcentages de réponses. Ce qui compte, c'est de montrer le portrait du professeur de langue tel qu'il devrait être idéalement, tel que l'imaginent des jeunes gens n'ayant pas encore atteint le stade de la critique où l'on met sur le bûcher jusqu'à l'idée d'enseignement. Il est bien évident que si certains parmi nous traversent triomphalement une carrière ensoleillée au sillage étincelant, la plupart mènent difficilement leur double vie de «profs» et d'hommes insatisfaits, et parfois insatisfaisants.

Comment résoudre des contradictions qui vont grandissant à mesure que s'accentue la complexité du savoir linguistique et pédagogique?

Nous pensons que ce n'est pas par hasard que la question épineuse sur le professeur de langue idéal a été posée aux candidats ingénieurs. Elle surgissait tout naturellement des mouvements d'opinion sur la crise de l'éducation dans le monde, sur l'utilisation généralisée des moyens audio-visuels, sur les réformes de l'enseignement des langues vivantes. On n'était sûr de rien. Certes, on s'enthousiasmait pour les innovations techniques, pour ce qu'elles apportaient de dynamisme dans les classes, mais cela ne réglait pas, bien au contraire, le problème de la formation des maîtres qui voyaient s'accumuler les nuages plus ou moins recyclants dans le ciel de leur vie professionnelle. De là, le doute.

Puisque nous sommes réunis ici pour tenter d'envisager le problème dans son ensemble, nous voudrions suggérer un examen sérieux, basé sur l'acquisition précoce de la langue seconde comme moyen de soulager l'enseignant du secondaire d'une quantité de contraintes qui l'obligent à des techniques d'animation fatigantes et hasardeuses dans sa classe et le privent du temps nécessaire à sa formation culturelle continue.

En effet, et bien que nous n'ayons pas l'intention d'en développer ici tous les avantages, il convient d'insister sur le caractère libérateur, tant pour l'enseigné que pour l'enseignant, de l'éducation bilingue du plus jeune âge.

Si, comme le démontrera, par exemple, les travaux du professeur Lewis

Balkan sur l'acquisition précoce d'une langue seconde, des méthodes éprouvées, sujettes à un contrôle rigoureux étaient généralisées dans ce domaine, alors on verrait apparaître en première année de l'enseignement secondaire des enfants déjà pourvus d'un vocabulaire et d'automatismes suffisants pour que professeur et élèves des classes secondaires soient à l'aise dans une communication dégagée de tout didactisme pour le maître, et de cette paralysie, cette peur de parler des enfants qui va croissant avec l'âge.

On voit ce que l'enseignant pourrait gagner en efficacité à aborder des classes détendues où le dialogue serait déjà instauré. C'est alors que les possibilités de loisirs culturels deviendraient pour lui réalité, surtout si l'on songe à l'avenir et aux promotions successives d'élèves devenant à leur tour enseignants dans des conditions plus favorables à leur formation personnelle.

Les techniques audio-visuelles ont eu le mérite d'apporter plus de vie dans les cours de langue, mais elles ont rendu plus sensible encore l'écart entre l'enseignant dit traditionnel et les enseignés de plus en plus exigeants, consciemment ou non, quant au contenu culturel des heures passées en classe, surtout pour le second cycle, créant ainsi une anxiété supplémentaire pour le premier et des prétextes à critique stérile pour les seconds.

Généraliser l'éducation bilingue par l'apprentissage précoce des langues c'est véritablement offrir *du temps* aux professeurs afin que ceux-ci se tournent sans hâte et avec bonheur vers les vrais sujets de leur vocation : la maîtrise d'un métier difficile grâce à une culture orientée mais non aliénante ; l'accès à une certaine forme de recherche variée et mouvante puisqu'elle agit sur une matière vivante ; et enfin la finalité d'un métier passionnant puisqu'il a pour objet l'enfant s'éveillant aux événements du monde et à l'aventure de sa propre vie.

Centre mondial d'information sur
l'éducation bilingue, Paris.

GILBERT DALGALIAN

LE MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS-LANGUE ÉTRANGÈRE AU SÉNÉGAL

I. — Notre Situation

La méthode audio-visuelle *Pour Parler Français* utilisant [illegible] qui quotidien de la radio scolaire du Sénégal est utilisée aujourd'hui dans 2.525 classes correspondant aux trois premières années de l'école primaire sénégalaise. Sur la demande du Ministère de l'éducation nationale, elle sera étendue, au mois d'octobre 1973, à 200 classes de quatrième année (cours élémentaire 2) après une utilisation expérimentale sur 12 classes commencée en janvier et se terminant en juillet de cette année.

À la rentrée de 1973, environ 2.900 classes, soit près de 200.000 élèves, seront donc concernés par cette méthode moderne de français langue étrangère.

Avec cette généralisation rapide et l'accroissement parallèle du nombre des maîtres, se sont posés divers problèmes :

a) à un moment donné (année 1971-1972) le nombre accru des maîtres était devenu un obstacle à une formation et un contrôle continus et suffisants ; en effet, le corps de formation et de contrôle (conseillers pédagogiques itinérants) n'avait pas augmenté — et de beaucoup — dans la même proportion que le nombre de maîtres : il s'en est suivi que le nombre annuel moyen de visites de classes (par maître) effectuées par les conseillers avait diminué sensiblement et que la fréquence et la durée des stages de formation avaient diminué également (du point de vue des maîtres concernés) alors que le nombre de stages augmentait en chiffres absolus.

b) le CLAD avait commis l'erreur initiale de faire porter sa formation sur la seule *méthodologie audio-visuelle* inspirée de la linguistique moderne, sans aborder substantiellement *les fondements linguistiques et psycho-linguistiques de cette méthodologie*, et sans prolonger celle-ci par un perfectionnement pédagogique tenant compte des *données récentes de la psychologie de l'apprentissage*.

Ces deux problèmes — le premier, quantitatif, et le second, qualitatif — faisaient peser une double menace sur le succès d'une méthode pourtant élaborée avec rigueur et souci du détail : menace d'une mauvaise application de la méthode, menace plus insidieuse encore d'une incompréhension des principes de la méthodologie nouvelle de la part de certains maîtres, et, partant, d'une hostilité vis-à-vis de la rigueur des phases et des techniques pédagogiques de la méthode.

Ces dangers et nos vrais besoins ayant été identifiés à temps, nous n'avons pas cherché la solution uniquement du côté d'une amélioration quantitative de la formation (par exemple, augmentation du nombre des stages, du nombre de visites de classe) pourtant nécessaire.

Il nous a fallu mettre au point un nouveau système de formation.

II. — Nos Objectifs

À quels objectifs répond le nouveau système de formation?

a) Il s'agit d'abord de dépasser le type de formation des maîtres que nous pourrions appeler « mode d'emploi » de la méthode. Non pas que des efforts n'aient été faits pour donner aux instituteurs les bases linguistiques, psycho-linguistiques et psycho-pédagogiques de la méthode. Mais cela a donné à l'instituteur dans le meilleur des cas une connaissance livresque des fondements qu'il n'arrivait pas à relier avec la pratique de classe qu'on lui demandait. Ce qu'il faut, c'est s'assurer *qu'en fin de stage, les futurs maîtres «CLAD» sont à même d'expliquer parfaitement du point de vue des principes chaque technique, chaque comportement pédagogique liés à la méthode*.

b) Le cycle de formation traditionnel se déroule en trois phases : théorie, observation de leçons-modèles, leçons d'essai par le stagiaire. Ces trois éléments sont en effet indispensables. Mais ce que n'assure *pas* cette formation traditionnelle c'est la *quantité* et l'*intensité* ; elle n'assure pas l'intensité de la pratique en leçons d'essai puisqu'elle ne permet pas au stagiaire de se concentrer sur une seule difficulté à la fois (au contraire, en

leçon d'essai, le stagiaire doit par exemple présenter en 30 minutes, à 60 élèves, un dialogue complet en maîtrisant du premier coup les huit ou neuf types d'activité ou phases de cette leçon) ; elle n'assure pas la quantité de pratique en permettant de s'initier, c'est-à-dire de pratiquer la méthode, graduellement et fréquemment (avec les leçons d'essai actuelles de 30 minutes il faudrait plus d'un mois à 20 stagiaires pour pratiquer plusieurs fois toutes les phases de la méthode), elle n'assure pas l'intensité de l'observation qu'elle ne lie pas au millimètre près à la théorie (impossibilité de discuter pendant la leçon-modèle). Ce qu'il a fallu, c'est opérer dans le domaine de la formation des maîtres le même tournant fondamental que dans le domaine de l'enseignement des langues : ne plus se contenter d'une connaissance théorique, suivie d'une pratique déficiente (critique valable tant pour l'enseignement traditionnel des langues que pour la formation des enseignants) et asseoir la pédagogie sur des comportements acquis et DISPONIBLES, auxquels l'enseignant peut recourir à tout moment en fonction de ses besoins et dans lesquels il se sent à l'aise. Le second objectif d'un nouveau système de formation sera donc qu'*en fin de stage les futurs maîtres «CLAD» disposent d'un certain nombre de techniques et d'aptitudes pédagogiques acquises au cours de nombreux essais et leur permettant une grande aisance dans le maniement de la méthode.*

En résumé, la nouvelle formation se propose deux objectifs : le premier concerne le niveau de compréhension de la méthode *pour parler français*, le second concerne la maîtrise des comportements pédagogiques auxquels cette méthode fait appel.

III. — UNE CONCEPTION NOUVELLE DE LA FORMATION

Pour remplir les deux objectifs ci-dessus, il est nécessaire d'avoir :

- une méthode de formation.
- un instrument de formation.

La méthode de formation

C'est le micro-enseignement (*) conception moderne et rationnelle de la formation des enseignants, qui est devenue notre méthode de travail après une nécessaire adaptation à nos besoins. De quoi s'agit-il.

(*) *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants* par Dwight ALLEN et Kevin RYAN, traduction publiée chez Dunod, Paris, 1972.

a) Il s'agit d'identifier dans le maniement de notre méthode et dans la succession de ses phases un certain nombre de techniques et d'aptitudes pédagogiques inhérents à toute méthode moderne de langue. Dans le cas de la méthode CLAD, ces techniques et aptitudes soit sont spécifiques d'une phase donnée et relèvent de la méthodologie des langues vivantes (techniques de répétition, d'explication, d'exploitation, de fixation, etc...) soit sont plus ou moins présentes dans toutes les activités de la méthode et relèvent de la psychologie de l'apprentissage (aptitudes à présenter un exercice, à confirmer les réponses correctes, à corriger efficacement les réponses défectueuses, à faire participer tous les élèves, à varier l'activité, à être sensible aux réactions non-verbales des élèves, à susciter le dialogue entre les élèves, etc...).

b) *Ces techniques et ces aptitudes sont en nombre limité et correspondent à un certain nombre de principes linguistiques ou de facteurs psychologiques de l'apprentissage* (*) tels que la participation et l'activité des élèves, la variété, la clarté et le dosage des activités, le rythme des leçons, le feedback donné aux élèves, etc... Non seulement ils devront être connus des maîtres, mais c'est à partir de ces paramètres que seront données de chaque technique et de chaque aptitude une *définition claire* et *une illustration-modèle*. C'est là qu'intervient le magnétoscope : il permet de donner de chaque technique, de chaque aptitude la meilleure illustration possible, de la conserver et d'en faire autant de copies qu'il y a de stages à conduire simultanément).

c) La méthode du micro-enseignement ne se contente pas d'identifier des techniques et de les illustrer, elle permet surtout de les *pratiquer*. Mais cette pratique, au lieu d'avoir lieu dans une vraie classe au cours d'une vraie leçon avec les mille et une contraintes que cela suppose, se fait devant un petit groupe d'élèves hors de la classe normale, sur un contenu limité, pendant une durée réduite (5 à 10 minutes pour commencer), et ne porte que sur *une seule technique* ou *une seule aptitude* à la fois. D'où le nom de micro-enseignement et de micro-leçon. Dans cette méthode les difficultés sont sériées, réduites ; les essais se font en terrain neutre ; l'échec est permis, utile même ; la formation ne s'accompagne plus du sentiment traumatisant de l'échec toujours possible, mais d'une mesure constante des progrès réalisés.

(*) Voir document annexe I *Identification et contrôle de quelques facteurs psychologiques dans l'apprentissage des langues.*

d) Chaque essai est suivi d'une séance de feedback, c'est-à-dire de restitution au stagiaire d'*une image objective et critique de sa micro-leçon*. Comment se fait cette restitution? Elle se fonde sur les appréciations de l'instructeur, celle des collègues et sur l'enregistrement vidéo de la micro-leçon. Par souci d'objectivité et de précision, les appréciations de l'instructeur et des collègues seront données sur des questionnaires d'observation et d'évaluation préparés d'avance. Ceux-ci seront conçus et rédigés en fonction de la chose à observer, c'est-à-dire en fonction de la technique ou de l'aptitude qui font l'objet de la micro-leçon d'essai. De même pour rendre objectives l'auto-observation et l'auto-évaluation du stagiaire, on peut mettre à sa disposition différents instruments d'évaluation qui, selon le but poursuivi, porteront sur la méthodologie ou le comportement pédagogique, le mode de travail ou les contenus, les aspects directifs et non-directifs, l'interaction verbale ou non-verbale dans la micro-classe. La méthode d'analyse interactionnelle de Flanders est une méthode d'évaluation qui peut être incorporée, selon l'aptitude exercée, à ce système de feedback multiple. Cette phase de feedback n'a pas pour but de révéler d'un coup tous ses défauts au stagiaire, ce qui serait dangereux et stérilisant, mais au contraire de programmer sa formation en lui permettrant d'acquérir une par une les techniques et aptitudes indispensables à son enseignement.

e) En effet, aussitôt après la séance de feedback, le stagiaire a la possibilité de recommencer son essai devant un autre groupe d'élèves et d'améliorer ou de corriger ce qui laissait à désirer dans le premier essai. *Ce cycle en trois phases «essai-critique (feedback)-nouvel essai»* peut se répéter pour chaque aptitude autant de fois que le stagiaire et l'instructeur en éprouveront le besoin et jusqu'au jour où le stagiaire, maîtrisant toutes les aptitudes, pourra s'essayer à des leçons d'essai plus longues (30 minutes) et se rapprocher ainsi des conditions réelles d'application de la méthode en classe.

f) Ce n'est qu'après cet apprentissage graduel, focalisé sur des techniques précises et dépourvu de risques que l'enseignant sera lâché dans *une vraie leçon d'essai*. Non seulement la méthode du micro-enseignement lui aura apporté une aisance et un sentiment de sécurité, mais elle lui aura donne les bases d'une formation qui devra se prolonger plus tard soit par des séances de formation dans la classe même de l'instituteur, soit par des stages de perfectionnement portant sur un aspect précis de la méthode *pour parler français*.

En résumé, la méthode de formation du micro-enseignement nous apporte :

1. *une analyse conceptuelle* de l'acte pédagogique en techniques et aptitudes pédagogiques précises ;
2. une compréhension de ces aptitudes et techniques liée aux *fondements scientifiques* (linguistiques et psycho-pédagogiques) de la méthode *pour parler français* ;
3. *une illustration vivante* des aptitudes et techniques grâce au magnétoscope qui en donne les meilleurs modèles possibles ;
4. *une méthode d'observation de classe* plus intensive et plus précise grâce aux critères énoncés en 1. et 2. (et rendue possible par les enregistrements au magnétoscope) ;
5. un cadre d'essai souple et excluant tout risque grâce à la micro-leçon d'essai ;
6. *une méthode de critique* objective et constructive à l'aide des questionnaires d'observation des enregistrements vidéo et d'autres méthodes d'évaluation telles que l'analyse interactionnelle ;
7. une méthode d'auto-correction et de perfectionnement fondée sur la possibilité de recommencer l'essai immédiatement après la critique et
8. ce qui est peut être le plus important, un tissu de nouvelles habitudes chez les enseignants : l'habitude de s'observer soi-même, de se voir tel qu'on est vu par les autres, d'en discuter avec eux, d'avoir des échanges réels et constructifs entre collègues, de pratiquer une telle attitude collégiale en dehors même des stages et surtout de *considérer son propre comportement en classe comme non-figé et sujet à toutes sortes de modifications volontaires.*

L'instrument de formation

Le magnétoscope, n'est pas seulement lié à l'idée du micro-enseignement, il en a rendu possible la conception même. Il intervient à chaque moment du micro-enseignement :

. pour illustrer les aptitudes et en donner des *modèles.*
. pour donner une *image exacte de chaque leçon d'essai.*

Ses avantages technico-pédagogiques sont les suivants :

a) *Dans l'observation des modèles et l'identification des aptitudes et techniques nécessaires à l'application de notre méthode,* le magnétoscope permet :

— d'interrompre le visionnement pour analyse et discussion,

— de retourner en arrière pour revoir une partie de l'enregistrement,

— de comparer différentes performances d'une même aptitude par le même maître ou par deux maîtres différents,

— de travailler simultanément avec le magnétoscope et le tableau noir pour reconstituer un schéma de leçon, décrire un mode de travail, définir une technique d'exploitation ou de fixation.

Autant de possibilités qui n'existent pas lorsqu'on assiste à une leçon-modèle dans une classe d'application (en formation traditionnelle) ...

b) *Pour l'enregistrement des stagiaires en leçons d'essai et la critique, le magnétoscope permet en outre* :

— de tirer parti des deux ou trois caméras pour montrer les aspects pertinents d'une leçon : le tableau de feutre, ou le maître, ou la classe, ou un groupe d'élèves donné ;

— de mettre en évidence, grâce au gros plan par exemple, tel défaut ou telle qualité d'une leçon et d'une façon générale, d'adapter la technique des caméras (grand angle, zoom, position des caméras) à l'aspect de la leçon qu'on veut mettre en relief ;

— de visionner la leçon autant de fois que nécessaire pour observer (avec des feuilles d'observation (*) ou selon la méthode de Flanders par exemple) tel ou tel aspect.

— enfin, d'effacer les leçons ou de les conserver selon qu'on veut comparer deux essais consécutifs du même stagiaire ou non, et dans ce dernier cas de réutiliser indéfiniment les bandes déjà utilisées.

IV. — Les Stages de Formation CLAD au Sénégal

Comment cette méthode et cet instrument ont-ils été adaptés aux conditions de notre travail au Sénégal? Cette question nous amène à évoquer quelques problèmes et difficultés :

— les magnétoscopes dont nous disposons ne sont pas assez nombreux pour mener plus de deux stages simultanés avec les appareils ;

— les instituteurs à former ne peuvent être absents que quinze jours au maximum de leurs classes respectives ;

— le nombre d'instituteurs à former entièrement est important, celui des instituteurs en recyclage plus élevé encore (700 en 1973) ;

(*) Voir annexe II : *Feuilles d'observation* (utilisables également en classe).

— l'extension prochaine de notre méthode à une quatrième année (CE.2) nous impose une série supplémentaire de stages, étant donné la nouveauté des contenus et de la formule.

Il a donc fallu trouver une formule différente pour les stages d'instituteurs et pour les stages des conseillers pédagogiques et donner la priorité à la formation des formateurs, c'est-à-dire des conseillers. Nous avons porté le nombre des conseillers au cours de l'année 1973 de 57 à 107 et il avoisinera 180 lorsque nous aurons fini en janvier 1974 la formation comme conseillers des directeurs d'école déchargés, qui a commencé en mars de cette année.

Les 107 premiers conseillers pédagogiques déjà formés ont la charge du recyclage des 700 maîtres de troisième année (CE.1) ; ces stages auront lieu pendant les vacances au mois de septembre.

Parmi ces conseillers, 38 ont été formés à la méthode de quatrième année et seront chargés à leur tour de recycler 200 maîtres de CE.2 en octobre prochain.

Ce recyclage massif de 700 maîtres de CE.1 et 200 maîtres de CE.2 qui a lieu à des périodes fixes (septembre et octobre) nous a contraints à mettre au point un système de stage ad hoc, permettant de conserver les avantages du micro-enseignement sans en utiliser l'instrument principal : le magnétoscope. Ceci en attendant d'obtenir une ou deux unités mobiles de formation (camion équipé).

Voici la formule des stages destinés aux instituteurs enseignant le français-langue étrangère, tels que les conduisent les conseillers :

1. *demi-journée* :
premier temps : Théorie générale, méthodologie d'une leçon donnée.
deuxième temps : Observation active d'une leçon-modèle complète (30 minutes) menée par un maître modèle.
troisième temps : Préparation individuelle ou en groupe d'une micro-leçon.

2. *demi-journée* :
quatrième temps : Leçon d'essai divisée en 5, 6, 7 ou 8 phases (micro-leçons) : un maître par phase ; deux à trois minutes par maître ; 15 élèves maximum par classe (au lieu de 60, effectif habituel).
cinquième temps : Critique constructive par un collègue en fonction de critères précis : un critique par phase.
sixième temps : Discussion générale sous la direction de l'instituteur, avec les collègues qui ont assisté à la micro-leçon, feuilles d'observation en mains.
septième temps : Préparation individuelle ou collective du deuxième essai.
huitième temps : Deuxième leçon d'essai (micro-leçons) par le maître ou un autre.

Dans cette adaptation sénégalaise du micro-enseignement, nous retrouvons les trois principes de la décomposition de l'acte pédagogique en «skills», des leçons d'essai multiples et du feedback, mais ce dernier a été amputé de son instrument de choix, le magnétoscope.

Voici, par contre, la formule de formation appliquée aux stages des conseillers et futurs conseillers pédagogiques :

1. *demi-journée* :
premier temps : Fondements linguistiques ou psychologie de l'apprentissage et «Comment mener une critique constructive».
deuxième temps : Méthodologie d'une leçon donnée et visionnement par magnétoscope (circuit fermé) d'un modèle-pré-enregistré.
troisième temps : Discussion du visionnement.
quatrième temps : Préparation individuelle ou par groupe d'une micro-leçon.

2. *demi-journée* :
cinquième temps : Micro-leçon d'essai, divisée en phases enregistrée au magnétoscope : un maître pour une ou deux phases ; quatre à sept minutes par maître ; quinze élèves, les autres collègues observent avec des instruments d'évaluation.
sixième temps : Visionnement de la micro-leçon.
septième temps : Auto-évaluation par le maître, discussion avec son critique, conclusion de ce dialogue (peuvent être également enregistrées).
huitième temps : Discussion en plenum (avec les autres stagiaires) feuilles d'observation en mains.
. de la leçon du maître,
. de la critique de son collègue.
neuvième temps : Conclusion par l'instructeur sur :
. la leçon du maître,
. la critique de son collègue,
. les observations des autres collègues (avec ou sans l'aide des bandes enregistrées).
dixième temps : Préparation individuelle du deuxième essai.

3. *demi-journée* :
onzième temps : Deuxième micro-leçon par le même maître ou un autre.

Ici, non seulement le micro-enseignement connaît son application intégrale, adaptée à un nombre de stagiaires élevé (25 environ), mais on utilise cette méthode également pour l'initiation aux aptitudes de conseil et de critique, c'est-à-dire en «micro-conseil» (voir bibliographie).

Un dernier problème qui exige une recherche plus approfondie est celui de la conception même des modèles visuels : en effet, il reste encore à

déterminer si, pour les besoins de la formation, des *montages vidéo de classe filmée en situation réelle* ne sont pas moins adaptés à leur objectif de clarté et d'apprentissage par imitation et transfert que ne le seraient *des leçons artificiellement mise en scène et répétées au préalable* par le maître et ses élèves et dépouillées de tout élément étranger à la technique que l'on désire mettre en évidence.

V. — Conclusions

Le micro-enseignement n'est pas un substitut à une formation théorique sérieuse ; bien au contraire, il en est le prolongement, c'est-à-dire que les comportements qu'il permet d'assimiler ne peuvent être déterminés et adoptés qu'en liaison avec une compréhension théorique. Autant dire que les méthodes modernes de formation ne peuvent pas se désintéresser de formules actives de vulgarisation de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage.

Cependant l'apport décisif du micro-enseignement tient au postulat dont il est issu, à savoir que le comportement ne se modifie pas par la seule compréhension théorique d'une méthode ou d'un principe et que toute modification du comportement exige en outre l'acquisition d'aptitudes ou des gestes qui soient aussi *disposibles* à l'individu que le sont les automatismes de langage au locuteur.

Le micro-enseignement est ainsi le point de départ d'un renouveau méthodologique par un approfondissement des contenus et surtout par une révolution dans le mode d'appropriation.

Centre de linguistique appliquée de Dakar.

BIBLIOGRAPHIE

Dwight Allen et Kevin Ryan : *Micro-teaching*, traduction française Dunod, 1972. Sciences de l'Education n° 6.

François Weiss : *Micro-enseignement et formation des professeurs de langues vivantes*, Publication du B.E.L.C., Paris, 1972.

Walther Zifreund : *Verlaufsdarstellungen der Interaktionsanalyse als Instrument für untersichtliches Verhaltenstrainung und zur Präzisierung von Unterrichtsmethoden überhaupt* in *Programmiertes Lernen*, Heft. 3, 1971.

Young et Young : *Micro-teaching, application and research in training supervisory personnel*, payer presented at the international micro-teaching symposium, Tübingen (avril 1972).

ANNEXE I

IDENTIFICATION ET CONTRÔLE DE QUELQUES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

I. ENSEIGNEMENT OU APPRENTISSAGE ?

Une illusion, encore largement répandue dans les milieux enseignants, consiste à considérer comme un enseignant qualifié celui qui possède bien la matière enseignée : mathématiques, langue, littérature, sciences, etc... Une telle croyance fait abstraction du personnage central de l'enseignement : l'enseigné, l'ÉLÈVE. Quel effet le savoir du maître peut-il avoir sur l'élève, si les moyens et les conditions ne sont pas réunis pour que l'élève puisse *s'approprier* réellement ce savoir ? Quelle peut être l'efficacité d'un enseignement, si le savoir du maître n'est pas complété par un SAVOIR-FAIRE, indispensable à l'APPROPRIATION même du savoir par l'élève ?

II. LA PÉDAGOGIE : UN ART OU UNE SCIENCE ?

Bien entendu ; les enseignants sont légion qui ont acquis empiriquement un savoir-faire précieux mais c'est cette situation-là précisément qui nous paraît désastreuse de trois points de vue :

— *L'enseignant est livré à lui-même* ; tout dépendra de ses dons et de ses talents personnels.

— l'enseignant est obligé d'acquérir ce savoir-faire par *la méthode des erreurs et des corrections successives.*

— ce savoir-faire, acquis dans un effort individuel, *ne profitera qu'à lui-même (et à ses seuls élèves).*

L'enseignant doit-il continuer à travailler en artiste solitaire et sur le mode empirique ? Aujourd'hui trois raisons, au moins, militent contre cette conception :

- la grande masse d'enfants d'adolescents et d'adultes (!) qui attendent une formation ou un complément de formation.
- les possibilités nouvelles de recours aux techniques de masse (radio scolaire, télévision scolaire) dans un enseignement de groupe qui restera individualisé ;
- les acquis décisifs de la PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE, à laquelle nous empruntons aujourd'hui quelques données particulièrement valables dans l'enseignement des langues vivantes.

C'est grâce aux données de la psychologie de l'apprentissage que la pédagogie, sans cesser de valoriser les dons individuels des maîtres, peut et doit tenir compte des facteurs, scientifiquement établis, qui contribuent au succès de l'apprentissage.

C'est grâce à la psychologie de l'apprentissage que l'élève et ses besoins d'élève reprennent la place qui leur revient : il n'y a d'apprentissage que POUR et PAR l'élève. Le maître devra se préparer et s'identifier de mieux en mieux à ses fonctions d'INGÉNIEUR D'APPRENTISSAGE, puisqu'il sera de moins en moins la source de tout savoir.

III. FACTEURS CONTRÔLABLES ET FACTEURS INCONTROLABLES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Il faut distinguer deux sortes de variables parmi les facteurs d'un apprentissage réussi :

a) les variables (ou facteurs) qu'on ne peut *ni mesurer, ni contrôler* (mais sur lesquels on peut influer indirectement).

b) les variables (ou facteurs) qu'on peut *mesurer et contrôler* (qui sont sujets à une manipulation aisée).

Facteurs non mesurables, non contrôlables	*Facteurs mesurables et contrôlables*
+ MOTIVATION 1. Intérêt 2. Renforceurs externes 3. Renforceurs internes	+ ACTIVITÉ / PARTICIPATION + VARIÉTÉ dans : l'activité le sujet (la leçon) la présentation
+ MÉMOIRE	+ FRÉQUENCE d'apparition d'un mot, expression de remploi ou structure
+ ATTENTION	+ CLARTÉ de la situation (présentation) de l'exercice (modèle) de l'explication
+ COMPRÉHENSION / ASSIMILATION	+ PROGRESSION / DOSAGE / RYTHME + CONFIRMATION / CORRECTION + STIMULATION / CONTACT
= Aptitudes et dispositions de l'élève	= Conditions du processus d'apprentissage + besoins de l'élève

L'enseignant ne peut pas mesurer de façon tant soit peu précise la motivation, la mémoire, l'attention et le pouvoir d'assimilation de ses élèves, et il n'a pas de prise directe sur ces aptitudes et ces dispositions, qui dépendent de tant de facteurs complexes : passé de l'enfant, hérédité, milieu familial, conditions de vie matérielles et affectives, caractère, stabilité, etc... Cependant, il peut renforcer ces aptitudes chez l'élève en jouant sur une série de facteurs qui dépendent essentiellement du maître, ainsi :

- l'activité, la participation de l'élève renforcera puissamment sa motivation, fixera son attention, facilitera le travail de la mémoire, permettra de saisir la langue en fonctionnement.
- la fréquence d'apparition
- la clarté de la présentation
- une bonne progression

} Sont les conditions d'une bonne mémorisation et d'une bonne assimilation.

- le dosage et le rythme de la leçon ont une influence directe sur l'attention et l'assimilation.
- la CONFIRMATION de la bonne réponse ou du travail correctement écrit est le principal renforcement de ce qui a été appris ; elle permet à l'élève :
  — de vérifier la justesse de sa performance,
  — d'être stimulé par une réussite, qui a en outre été publiquement enregistrée par le maître,
- la CORRECTION est le pendant indispensable de la confirmation : dans le cas de réponses fausses, la seule façon de fixer et de renforcer la structure ou le mot juste, c'est une CORRECTION FRANCHE, IMMÉDIATE et sur le mode OBJECTIF, donc non humiliante pour l'élève.
- la stimulation de l'élève par le maître et la gamme des moyens du maître pour stimuler l'élève dépendant directement du CONTACT qu'il a su établir et entretenir avec ses élèves. Si ce contact est tel qu'il donne à l'élève le sentiment d'être :
  — reconnu dans son individualité,
  — apprécié (même si c'est de façon critique)
  — pris en charge individuellement

  par le maître, alors l'élève pourra à l'instar du maître personnaliser sa relation avec celui-ci : il se sentira responsable et motivé, «il travaillera pour tel maître qu'il aime bien».

Tous ces éléments sont intuitivement connus des bons pédagogues, mais leur importance est telle qu'ils ne doivent pas être laissés à une acquisition empirique par le maître qui peut attendre parfois très longtemps l'inspiration heureuse. Il faut considérer ces éléments contrôlables de l'apprentissage comme correspondant à des APTITUDES de l'enseignant : ces aptitudes de l'enseignant (en anglais : TEACHING SKILLS) sont observables et mesurables et doivent faire l'objet d'une acquisition systématique. Un jour, très proche, viendra où l'acquisition de telles

aptitudes constituera une partie importante de la formation des maîtres et elle donnera aux enseignants les moyens — et l'objectif — de modifier, perfectionner et ajuster la STRUCTURE DE LEUR COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE en fonction des besoins de l'enseigné. Des méthodes d'apprentissage et d'observation audio-visuelles (magnétoscope, micro-enseignement) seront utilisées pour cette acquisition qui met en jeu toute la personnalité de l'enseignant.

Cependant avant de se lancer dans un tel programme de formation, il est bon de définir aussi précisément que possibles quelques-unes de ces «aptitudes» dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère.

IV. LES APTITUDES DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE :

1. *Aptitudes du maître relatives à l'ACTIVITÉ et à la PARTICIPATION ainsi qu'à la STIMULATION* :

— le maître sait . se mettre en retrait,
. susciter le dialogue avec les élèves,
. susciter le dialogue entre les élèves,
. se taire, s'il le faut, pour forcer la participation de l'élève.

— le maître dispose d'un répertoire d'interventions
. verbales
. non verbales : silences
gestes connus des élèves
(pour susciter à parler, à répondre, à un autre élève, à se corriger, à recommencer, à modifier une phase, à continuer la phrase commencée, etc...)

— le maître manipule avec aisance les facteurs de variété et de stimulation suivants :
. la couleur . la surprise ($\neq$ le prévisible)
. le conflit . le contraste
. la comparaison avec le connu.

2. *Aptitudes du maître relatives à la VARIÉTÉ, à la FRÉQUENCE, à la PROGRESSION et au DOSAGE* :

Dans la méthode POUR PARLER FRANÇAIS on a tenu compte de ces facteurs dans le matériel lui-même, si bien que le maître n'aura plus qu'à suivre la progression soigneusement établie et exploiter à fond la variété qui est intrinsèque à la méthode. Cependant son style de travail personnel et ses aptitudes de stimulation des élèves peuvent renforcer encore cet élément de variété.

3. *Aptitudes du maître relatives à la CLARTÉ* :

— Le maître établit toujours un lien entre le nouveau et le déjà connu.

— il fait des récapitulations fréquentes donnant une vue d'ensemble de ce qui a été appris.

— dans le travail oral (exploitation, fixation) il donne toujours un modèle correspondant EXACTEMENT au contenu de l'exercice qui suivra.

— clarté des gestes et des ordres donnés (toujours les mêmes) : cf. «interventions verbales et non-verbales».

— brièveté des explications.

4. *Aptitudes du maître relatives au CONTACT avec les élèves* :

— le maître ne manque pas une occasion de montrer :
  . qu'il s'intéresse à chacun séparément,
  . qu'il suit le travail de chacun,
  . qu'il connait les difficultés de chacun (y compris la situation familiale de chaque enfant).

— le maître est attentif aux réactions des enfants, surtout aux réactions non verbales :
  . signes de non-compréhension,
  . ennui, fatigue, évasion,
  . désaccord, question, étonnement.

— le maître fait preuve de SOUPLESSE dans le choix des activités, le rythme du travail, la longueur de telle ou telle activité, pour tenir compte des réactions des élèves.

5. *Aptitudes du maître relatives au «Feedback» (CONFIRMATION-CORRECTION)* :

La grande découverte de la psychologie de l'apprentissage (Skinner) est :

a) le comportement est essentiellement déterminé (influencé) par ses conséquences,

b) le succès de l'apprentissage dépend dans une très large mesure de ce qui suit le travail de l'élève, c'est-à-dire ce qui suit sa réponse ou sa répétition ou plus généralement son comportement d'élève ; en d'autres termes : le SUCCÈS DE L'APPRENTISSAGE DÉPEND DE LA CONNAISSANCE IMMÉDIATE DES RÉSULTATS. D'où l'importance d'un feedback constant. Ceci, d'ailleurs, est valable dans tous les domaines de la vie : rapports avec les collègues, les subordonnés, les enfants ; rapports au sein de la famille.

Encore une fois, la connaissance intuitive de ces facteurs ne peut pas remplacer une connaissance consciente et scientifiquement fondée, seule garantie d'une généralisation au niveau du corps enseignant. C'est la maîtrise de telles aptitudes qui feront des maîtres de classes CLAD, non seulement des maîtres *utilisant* une méthode moderne mais aussi des maîtres modernes eux-mêmes.

Annexe II

COMMENTAIRES SUR LES «FEUILLES D'OBSERVATION»

Feuilles d'observation I et II : activité-participation

a) *Mode d'emploi*

Ces deux feuilles, destinées à l'observation d'une phase de présentation complète (feuille I) et d'une phase d'exploitation complète (feuille II) sont à interpréter comme suit :

— Il s'agit d'observer la quantité de travail par élève :
  . compte tenu des effectifs pléthoriques, il ne sera pas possible d'identifier chaque élève personnellement, d'où la division par tables et par rangées.
— Le travail des élèves se divise en travail «passif» (écouter la radio, le maître) et travail «actif» (répéter, produire une phrase de façon autonome) :
  . de là la division entre «phrases entendues» et «phrases répétées».
— Une colonne distincte est consacrée à chaque fois à la phonétique :
  . en effet cette activité est à apprécier d'un point de vue différent : celui de la qualité de la reproduction.

b) *Objectifs*

Les feuilles I et II permettent :
— de mesurer la quantité de production orale des élèves au cours d'une phase donnée.
— de mesurer la production de l'activité (productive) des élèves et celle du maître.
— de contrôler si le maître a fait participer tous les élèves (ici toutes les tables) de façon à peu près égale.
— de mesurer la proportion des phrases simplement répétées (après le modèle sonore de la radio ou du maître) et des phrases qui représentent une performance autonome des élèves.
— de donner la moyenne de production par élève pendant une phase.

c) *Utilisation*

Ces feuilles d'observation s'adressent surtout à des pédagogues déjà très formés (directeurs, inspecteurs, instituteurs chevronnés) parce qu'elles permettent une comparaison édifiante avec les méthodes traditionnelles.

FEUILLES D'OBSERVATION III ET IV : VARIÉTÉ DANS L'ACTIVITÉ

a) *Mode d'emploi*

Il s'agit ici d'identifier les activités de l'élève pendant les leçons de présentation, de lecture et d'exploitation.

- une liste très exhaustive des activités est présentée dans la colonne de gauche.
- une case est réservée pour toutes activités imprévues.

Il s'agit également d'observer dans quel ordre les activités se succèdent :

- dans la colonne du milieu on inscrira cet ordre par un chiffre : 1, 2, 3 etc...

Enfin, on peut connaître la durée de chaque activité :

- on inscrira les temps dans la colonne 3 et on les totalisera par activité dans la colonne TOTAL.

b) *Objectifs*

Les feuilles III et IV permettent :

— de mesurer, sur 30 et sur 90 minutes, la variété d'une leçon pour la motivation des élèves :

- par le décompte des types d'activités,
- par le nombre des variations.

— de mesurer la durée des activités d'écoute et de compréhension «passive» et celle des activités dites productives, langage et lecture.

c) *Utilisation*

Ces feuilles III et IV permettent de s'imprégner du déroulement de chaque phase. Elles sont simples et l'observation demandée est facile. On pourra demander à des instituteurs en formation ou en recyclage de s'en servir pour observer des classes et comprendre les avantages de la méthode.

FEUILLE D'OBSERVATION V — CONFIRMATION — RENFORCEMENT

a) *Mode d'emploi*

Il suffit de noter d'une croix chaque confirmation donnée dans la catégorie correspondante : manquante, verbale, non verbale, ou mémorisée.

Le total des confirmations sera donné par catégories.

b) *Objectifs*

Cette observation permettra :

— d'établir la présence ou l'absence de confirmations chez tel ou tel maître.

— de disposer d'un document objectif pour lui demander, le cas échéant, d'améliorer le feedback et de renforcer ainsi la motivation des élèves
— de dire si le type de confirmation utilisée le plus souvent convient bien aux exercices, par exemple :

- dans les répétitions de phrases, il faut une confirmation brève (signes, murmures).
- en phonétique, il faut une confirmation plus forte, donc verbale, pour bien apprécier la qualité phonétique de la performance de l'élève.

c) *Utilisation*

Cette feuille d'observation se prête particulièrement bien à une initiation des futurs instituteurs à la méthode POUR PARLER FRANÇAIS. Elle les force à regarder une APTITUDE du maître qui doit être *permanente* et qui est décisive dans le succès de l'apprentissage.

FEUILLE D'OBSERVATION VI — CORRECTION

a) *Mode d'emploi*

Noter d'une croix chaque correction dans la catégorie correspondante.

b) *Objectifs*

Cette observation doit permettre :

- d'établir si les élèves sont corrigés après les réponses erronées.
- d'apprécier si le mode de correction est rapide, clair et efficace.
- de définir un mode de correction optimal pour chaque type d'exercice.

c) *Utilisation*

Cette feuille, comme la feuille V, permet aux instituteurs en formation ou en recyclage de porter toute leur attention sur une APTITUDE qui doit devenir *permanente* et qui est décisive pour le succès de l'apprentissage.

NOM DE L'OBSERVATEUR :

CLASSE OBSERVÉE :

EFFECTIF :

FEUILLE D'OBSERVATION I

ACTIVITÉ ET PARTICIPATION DES ÉLÈVES EN PHASE DE PRÉSENTATION

TABLES D'ÉLÈVES		PRÉSENTATION				PHONÉTIQUE	
		phrases entendues		phrases produites		modèles	
		(radio)	(maître)	répétées	auto-nomes	enten-dus	correctement reproduits
1° rangée	table 1						
	table 2						
	table 3						
	table 4						
	table 5						
	table 6						
	table 7						
	table 8						
	table 9						
2° rangée	table 1						
	table 2						
	table 3						
	table 4						
	table 5						
	table 6						
	table 7						
	table 8						
	table 9						
3° rangée	table 1						
	table 2						
	table 3						
	table 4						
	table 5						
	table 6						
	table 7						
	table 8						
	table 9						
4° rangée	table 1						
	table 2						
	table 3						
	table 4						
	table 5						
	table 6						
	table 7						
	table 8						
	table 9						
TOTAUX		T. PHRASES radio	T. PHRASES maîtres (*)	T. PHRASES répétées	T. PHRASES auto nomes	T. MODÈLES (**)	T. REPRO-DUCTIONS

\+ \+

Total phr. entendues ... =

Total phr. produites ... = +

Total productions élèves ... =

divisé par effectif : = moyenne par élève :

(*) + (**) = Total productions maître :

NOM DE L'OBSERVATEUR :

CLASSE OBSERVÉE :

EFFECTIF :

FEUILLE D'OBSERVATION II

ACTIVITÉ ET PARTICIPATION DES ÉLÈVES
EN PHASE D'EXPLOITATION

TABLES D'ÉLÈVES	EXPLOITATION			PHONÉTIQUE	
	phrases entendues (maître)	phrases produites		modèles entendus	correctement entendus
		répétées	autonomes		
table 1 table 2 table 3 table 4 table 5 table 6 table 7 table 8 table 9					
table 1 table 2 table 3 table 4 table 5 table 6 table 7 table 8 table 9					
table 1 table 2 table 3 table 4 table 5 table 6 table 7 table 8 table 9					
table 1 table 2 table 3 table 4 table 5 table 6 table 7 table 8 table 9					
TOTAUX	TOT. phr. entendues (1)	TOT. phr. répétées	TOT. phrases autonomes	TOTAL MODÈLE (2)	TOTAL PRODUCTION CORRECTES

Nom de l'observateur :
Classe observée :
Effectif :

Feuille d'observation III

Variété dans l'activité
en phases de présentation, de lecture (matin)

	Activité de l'élève	Noter ici l'ordre d'apparition des activités (1,2,3,4 etc...)	Durée en minutes de chaque activité	total
	Première écoute du dialogue radio (mimé par le maître).			
Phase de Présentation (30')	*Répétition phrase par phrase.*			
	Répétition de phonétique			
	Deuxième écoute du dialogue radio (mimé par le maître)			
	Troisième écoute du dialogue Maître			
	Explications du maître : . écoutées par les élèves . répétées par les élèves			
	Mémorisation : . sans changer de place . au tableau			
	Jeu du dialogue par les élèves . avec figurines . sans figurines			
	Autres activités (?)			
Leçon de lecture (30')	*Ecouté lecture par le maître*			
	Réponses au jeu de questions/ réponses			
	Déchiffrage tableau			
	Explications du maître			
	Correction ou exercices phonétiques			
	Lecture à voix haute (combien d'élèves : ...)			

NOM DE L'OBSERVATEUR :
CLASSE OBSERVÉE :
EFFECTIF :

FEUILLE D'OBSERVATION IV

VARIÉTÉ DANS L'ACTIVITÉ EN PHASE D'EXPLOITATION

ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	Noter ici l'ordre d'apparition des activités (1, 2 etc.)	Durée en mn de chaque activité	TOTAL
ÉCOUTE DU DIALOGUE RADIO (mimé par le maître)			
JEU DU DIALOGUE PAR LES ÉLÈVES			
DIALOGUE : trouvé par les élèves d'après situation au tableau de feutre. Même dialogue par d'autres groupes			
RÉPÉTITION DE PHONÉTIQUE			
AUTRES ACTIVITÉS (?)			

NOMBRE TOTAL DE TYPES D'ACTIVITÉS :
NOMBRE TOTAL DE VARIATIONS D'ACTIVITÉS :
DURÉE TOTALE DES ACTIVITÉS «PASSIVES» (écoute du dialogue, écoute de la lecture) :
DURÉE TOTALE DES ACTIVITÉS «PRODUCTIVES» (langage et lecture):

NOM DE L'OBSERVATEUR :
CLASSE OBSERVÉE :
EFFECTIF :

FEUILLE D'OBSERVATION V

CONFIRMATION-RENFORCEMENT PAR LE MAÎTRE
des réponses correctes d'élèves en phase
de présentation

a) La confirmation n'a pas été donnée par le maître. (faire une croix (×) pour chaque confirmation manquante).

TOTAL :

b) La confirmation a été donnée par un mot bref :
- bon
- bien
- très bien

TOTAL :

c) La confirmation a été donnée par un signe de tête, un clignement d'yeux ou toute autre forme de communication non verbale :

TOTAL :

d) La confirmation a été donnée par un murmure approbatif «hmm, hmm».

TOTAL :

NOM DE L'OBSERVATEUR :
CLASSE OBSERVÉE :
EFFECTIF :

FEUILLE D'OBSERVATION VI

MODES DE CORRECTION
utilisés par le maître en phase de présentation

a) Correction donnée par le maître, puis l'élève répète la correction :
TOTAL :

b) Le maître fait corriger l'élève A par l'élève B, puis A répète la correction :
TOTAL :

c) Le maître ne corrige pas l'élève mais répète la question ou le stimulus avec l'espoir que l'élève se corrigera de lui-même (ceci n'est pas valable en répétition).
TOTAL :

d) Correction manquante.
TOTAL :

CONCLUSIONS

1. Les corrections étaient-elles franches ?
2. Etaient-elles claires et efficaces ?
3. Étaient-elles immédiates ?
4. Étaient-elles données sans rompre le RYTHME rapide des exercices en cours ?

MARIO DE MATTEIS

SULLA FORMAZIONE LINGUISTICA DEGLI INSEGNANTI DI LINGUA ITALIANA PRESSO LE UNIVERSITÀ DELLA REPUBBLICA FEDERALE TEDESCA

0. Premessa

1. *L'insegnamento della lingua italiana nella RFT*

La lingua italiana viene insegnata — in sede universitaria — esclusivamente nell'ambito degli istituti di filologia romanza delle facoltà di filosofia o dei dipartimenti di filologia (1) di tutti gli atenei della Repubblica Federale Tedesca, ad eccezione di università a carattere spiccatamente tecnico (per esempio, Clausthal) ed in altre di recente fondazione (per esempio, Brema e Augusta (Augsburg)).

Dato il carattere decentrato del sistema scolastico tedesco, che favorisce le tendenze autonomistiche locali, la situazione degli studi italiani è tuttavia diversa non solo nei vari «Länder», ma anche da università a università. Normalmente, soprattutto a causa della consuetudine ormai radicata negli ambienti accademici tedeschi di identificare la filologia romanza con gli studi di francese, le altre lingue e letterature neolatine, e fra queste l'italiano, non godono di una posizione indipendente ed hanno in pratica valore soltanto come complementari del francese nei piani di studio per l'ammissione sia ai «seminari superiori» che alle tre prove finali universitarie: esame di Stato, esame di M.A. ed esame di dottorato (2).

(1) A Bochum, per esempio, l'istituto di filologia romanza fa parte del dipartimento V: in questo sono raggruppati tutti gli istituti di filologia (tedesca, inglese, romanza, slava, classica e orientale (Medio Oriente)).

(2) Cf. *L'insegnamento dell'italiano all'estero nelle scuole straniere*, a cura del Ministero degli affari esteri, Direzione generale per la cooperazione culturale, scientifica e tecnica, Roma, ²1972, p. 73.

Dei 34 atenei presso cui viene insegnata la lingua italiana, solo due — Monaco e Münster (3) — hanno una cattedra di Italianistica.

Il riconoscimento dell'italiano come «materia fondamentale» nell'esame di abilitazione all'insegnamento nei ginnasi-licei è stato introdotto, con decreto del Ministero regionale per l'Istruzione del 2 aprile 1969, III B 40 — 13/0 n. 1460/69, nella Regione del Nordreno-Vestfalia. Tale esempio avrebbero dovuto seguire anche le altre Regioni della Repubblica Federale in virtù dei «Principi basilari per l'esame di abilitazione nei ginnasi-licei» (4). Fino ad oggi però sembra che un riconoscimento esista soltanto nella Saar ed a Berlino (5). L'applicazione dei «Principi basilari» in tutte le Regioni, dalla Baviera allo Schleswig-Holstein, è *conditio sine qua non*, se si vuole avere ripercussioni favorevoli sullo studio dell'italiano non soltanto nelle università, dove la maggioranza degli studenti aspira all'insegnamento, ma anche nei ginnasi-licei, dove la mancanza automatica di insegnanti abilitati costituisce un grave ostacolo all'istituzione di corsi di lingua italiana (6).

2. *Docenti di lingua italiana*

Generalmente, negli istituti di filologia romanza, insegnano professori ordinari di lingue e letterature romanze e non di singole lingue e letterature neolatine, i quali, a seconda della loro specializzazione scientifica, e sempre nel quadro generale di tale insegnamento, possono dedicare alla letteratura o alla linguistica italiana particolare cura e corsi, questi ultimi quasi esclusivamente in forma di seminari propedeutici o superiori (7).

Il corpo docente di letteratura e linguistica italiana, oltre ai circa 90 professori ordinari di filologia romanza (8), è attualmente costituito (9) da :

(3) La cattedra di Italianistica di Münster è vacante da circa un anno, da quando il titolare della stessa, professor Heinrich Lausberg, ha accettato la cattedra di filologia romanza presso la «Gesamthochschule» di Paderborn.

(4) *Grundsätze zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien*, approvati dalla «Kultusministerkonferenz» l'11 novembre 1968.

(5) Cf. *Relazione sugli argomenti all'ordine del giorno della riunione dei lettori di italiano nelle università tedesche* (5-6 febbraio 1972, Colonia), a cura dell'Ufficio culturale dell'ambasciata d'Italia, Bonn, 1972, p. 10.

(6) Ebda.

(7) Nell'anno accademico (che nella Repubblica Federale Tedesca ancora non esiste) 1972-1973 sono stati tenuti 239 corsi universitari riguardanti la letteratura (81%) e la linguistica (19%) italiana (cf. *Italienisches Kulturleben in der BRD*, a cura dell'Ufficio culturale dell'ambasciata d'Italia, Bonn, 7 (1973) 7, p. 2).

(8) Cf. *L'insegnamento dell'italiano all'estero*, cit., p. 73.

(9) I dati sono stati elaborati dalle indicazioni dell'*Italienisches Kulturleben in der*

22 professori non ordinari	(18 letteratura, 4 linguistica),
7 assistenti ordinari	(5 letteratura, 2 linguistica),
16 docenti incaricati	(12 letteratura, 4 linguistica),
30 lettori [10]	(28 letteratura, 2 linguistica),

di cui 51 di nazionalità italiana e 24 di nazionalità tedesca (o, comunque, non italiana) [11].

1. Il Professore di Lingue straniere

1. *Caratteristiche*

Le caratteristiche fondamentali di un professore di lingue straniere di nuovo tipo possono venir dedotte dalla definizione degli *obiettivi* («Lernziele»), previsti dai piani di studio dei futuri insegnanti e dalla necessità dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie [12]. Tali piani di studio possono essere efficienti, soltanto se rifletteranno gli obiettivi didattici che ci si propone di raggiongere a scuola mediante l'insegnamento della lingua straniera.

Direttive di base, deliberate dai collegi universitari, sono state trasmesse ai singoli istituti, perchè questi elaborino quanto prima i rispettivi piani di studio [13]. Ed a questi si sta lavorando a Bochum, come del resto anche

BRD, a cura dell'Ufficio culturale dell'ambasciata d'Italia, Bonn, 7 (1973), 5, °. 4-18, tenendo presenti i temi dei corsi e la qualifica tedesca dei singoli docenti.

(10) Le funzioni del lettore di lingua italiana, pur variando da istituto a istituto, si concentrano, nella maggior parte dei casi, nell'insegnamento della lingua a tutti i livelli (corsi introduttivi, superiori, di conversazione, di traduzione, corsi letterari, culturali, sociali, ecc.). Solo in pochi istituti il lettore ha la possibilità di tenere dei seminari propedeutici di letteratura o di linguistica.

(11) Cf. *L'insegnamento dell'italiano all'estero*, cit., p. 73.

(12) Personalmente sono del parere che l'insegnamento delle lingue straniere dovrebbe cominciare il più presto possibile, magari già nei giardini d'infanzia. E le ragioni sono molteplici: un gran numero di ricerche scientifiche sul rapporto tra sviluppo psicofisico del bambino e capacità di apprendimento dimostrano la validità della mia asserzione, mentre gli esempi incoraggianti di altri Stati europei e non europei forniscono gli elementi necessari, perchè si prenda in considerazione, anche nella Repubblica Federale Tedesca, una tale possibilità.

(13) Commissione permanente per lo studio e l'insegnamento dell'università di Bochum («Ständiger Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten der Universität Bochum»): Raccomandazioni del 7.12.1972; Direttive della facoltà del dipartimento di filologia dell'università di Bochum («Grundsätze») per l'elaborazione di piani di studio nell'ambito delle filologie moderne del 7.3.1973.

presso gli altri atenei tedeschi, ormai da qualche anno in commissioni universitarie a tutti i livelli [14].

2. *Compiti*

L'opera del futuro professore di lingue straniere non si deve ridurre alla sola trasmissione di conoscenze pratiche di una lingua straniera [15], ma deve permettere di avviare il discente — mediante lo studio dei molteplici e complessi problemi di carattere linguistico, letterario, culturale e sociale — alla comprensione della società, nella sua strutturazione ed espressività contemporanea, la cui lingua questo pian piano andrà assimilando.

3. *Obiettivi linguistici, in riferimento all'italiano*

Gli obiettivi linguistici [16] che, da parte del futuro professore di lingua italiana, dovranno venir quindi raggiunti a scuola, si possono così sintetizzare [17]:

1) Conoscenze pratiche della lingua
   11) competenza attiva e passiva dell'italiano moderno
      111) parlato
      112) scritto
   12) competenza passiva dei punti più salienti ed in forma contrastiva
      121) dei dialetti italiani contemporanei
      122) dei periodi letterari (dal punto di vista linguistico), dalle origini ai nostri giorni;

(14) Commissione per l'elaborazione di un programma di studi per il seminario di filologia romanza dell'università di Bochum: Progetto di piani di studio per l'insegnamento del Francese, dell'Italiano e dello Spagnolo nei ginnasi-licei, presentato il 20.11.1972 («Romanisches Seminar der Ruhr-Universität Bochum, Kommission zur Erarbeitung eines Seminarkonzepts: Entwurf von Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch») e non ancora definito per la delibera e l'applicazione.

(15) Un compito simile è previsto, per esempio, dal progetto di riforma universitaria («Hochschulrahmengesetz»), non ancora approvato dal parlamento federale, per i futuri lettori universitari.

(16) Gli obiettivi letterari culturali e sociali non vengono presi in considerazione in questa nostra relazione. Partendo dal concetto di unità curricolare, gli obiettivi linguistici rappresentano per noi soltanto una sottounità.

(17) Cf. «Progetto di piani di studio per l'insegnamento del Francese, dell'Italiano e dello Spagnolo nei ginnasi-licei», p. 1-2.

2) Competenza linguistica della comunicazione, intesa come una delle forme più importanti dell'interazione sociale, da formare ed affinare mediante

21) la descrizione della lingua quale sistema semiotico
22) la descrizione dei diversi tipi di comunicazione e dei differenti tipi di costituzione dei testi (orali e/o scritti)
23) l'introduzione alla lingua quale complesso diasistematico
24) l'introduzione ai rapporti di reciprocità esistenti tra la conoscenza pratica della lingua ed il ruolo sociale.

2. La Formazione linguistica

La formazione linguistica del futuro professore di lingua italiana fa parte del micro-insieme curricolare (Ic) che questi, a compimento dei suoi studi — di regola dopo 8 semestri — avrà dovuto raggiungere.

La formazione linguistica perciò non è altro che un sotto-insieme, che chiameremo SI^1, (sottoinsieme linguistico), rappresentabile come

$$SI^1 \subset Ic$$

mentre le unità di studio, necessarie al raggiungimento di SI^1, ne rappresentano gli elementi.

1. *Unità di studio*

Perchè il compito del professore di lingua italiana venga coronato da successo, si rende necessaria una sua preparazione scientifica, almeno per quelle unità di studio che questi — in linea di massima — si propone quali obiettivi da raggiungere nel corso della sua opera d'insegnamento.

Nel nostro caso specifico, si rende necessaria una preparazione scientifica nelle seguenti unità:

1) conoscenze pratiche della lingua
2) competenza linguistica intesa come interazione sociale.

Ognuna di queste unità di studio si articola in un numero più o meno vasto di sottounità, le quali, a loro volta, permetteranno di raggiungere l'obiettivo particolare, mediante appositi *corsi di studio*.

2. *Corsi di studio*

Per soddisfare le esigenze della unità 1) e delle sue sottounità non esistono ancora dei corsi specifici appropriati, scientificamente validi. Nei diversi istituti, in special modo in quelli di lingue — come, per esempio, lo «Zentrales Fremdsprachenins titut» di Bochum — si sta lavorando alla preparazione di corsi specifici per l'insegnamento delle lingue inglese, francese, spagnola e russa ; corsi di lingua italiana sono invece oggetto di ricerca a Bielefeld, Bochum (nell'istituto di filologia romanza) (18), a Francoforte e ad Amburgo. Ma ancora c'è molto da fare.

I problemi riguardanti l'unità 2) e le sue sottounità vengono presi in considerazione nell'ambito di corsi di linguistica generale e applicata ; corsi specifici però, almeno per la lingua italiana, ancora non ne esistono.

Forse nei prossimi anni si sarà in grado di raccogliere i primi frutti in questo campo particolare della linguistica applicata.

Ruhr-Universität, Bochum.

(18) Un corso d'italiano per studenti di filologia romanza (lingua italiana come materia complementare) è in fase sperimentale.

LEOPOLD K. ENGELS

THE UNIVERSITY AND THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

1) The university has one general objective : it should provide an education in modern science. Any young man or woman completing graduate studies should be prepared to enter the world of modern science, either to get the necessary scientific background for his or her profession in further life, or to play an active scientific part for research in that profession or for both teaching and research at a university.

2) These general objectives of a university apply quite well in the Faculty of Arts.

In this faculty all the students receive a scientific education so that the professions they choose after graduating may benefit from the knowledge of the latest evolutions in modern science, with this type of education they can organize scientific investigations in their professional surroundings in an attempt to improve methods, and some of them may be offered a scientific post at the university itself.

3) The Faculty of Arts may lead to very diverse professions : teachers in secondary schools, interpreters, civil-service men, politicians, journalists, authors, publishers, radio and T.V. reporters and programmers etc. However, the teaching profession *prevails* in all departments and sections of the Faculty of Arts. In the language Departments, about 90 % of the students will become *teachers of language*.

4) In 1890 the Belgian State asked the universities to take special care of the teacher training and to introduce pedagogical theoretical courses and practical training with a legal exam and diploma (1). Since then the

(1) J. L. Pauwels, *De leraar M.O. en de universiteit*, Onze Alma Mater, 1972, 1 : p. 5-15.

Belgian universities have organized this teacher training. The pedagogical education was *added* to the curriculum of the students.

5) One of the consequences of such a strategy was a conflict that rose in the Faculty of Arts concerning the teacher training : a distinction was made between "scientific" and "pedagogical". The teacher training was considered "non-scientific" because it was pragmatic and technical. Accordingly, some professors of the Faculty of Arts were inclined to consider the "aggregatie" on a lower level, and often proclaimed that their own branches and their teaching bore no relation whatever to a future profession. They were afraid of being labelled : applied or technical.

6) This inability to come to terms on one of the main objectives of a university education — teacher training — has been going on for more than half a century. Since 1964, however, we have heard and read about students' reactions (2), proposals of new laws (3), efforts to reform teacher training and to make a valid efficient discipline of it, *in* or *outside* the university (4).

These reactions are part of a tendency of the sixties to reform the universities as a whole, to bring them in closer contact with the world of today and to give them more relevance in society.

7) In order to reform teacher training one should first restore the relations between the general objectives of the university. It should provide a SCIENTIFIC education as much for the people preparing for a profession in society as for those who intend to be active in scientifical research. The discipline of theoretical and practical teacher training should be accepted as scientific i.e. on the same level as the other branches of the curricula.

8) *Teaching* and *Learning* in general have for a long time been objects of science — but it is especially in the 20th century that we have met with progress in these matters. Educational psychologists and pedagogues have probed further into the following problems.

a) *Learning*, not only in animals but also in children and adults : the theories have followed each other in a cascade, Pavlovian and Skinnerian

(2) *La préparation universitaire à l'enseignement secondaire. Le point de vue des étudiants*. Document d'un groupe de travail. Cl. Telbot, Louvain, 1964.

(3) Wetsvoorstel Lahaye-Bascour-Descamps, De Grauw, Cuvelier, Poma-Belgische Staat, 18-10-1968.

(4) Speciaal Nummer van *Tijdschrift voor Opvoedkunde*. Cahier 1 : *Een nieuwe lerarenopleiding*. 1971-72, XVII, 164 p.

behaviorism, Osgoodian neo-behaviorism, *Gestalt*-psychologists, educational structuralism and finally the recent return to purely cognitive psychology with Van Parreren, Ausubel, Gagné and Neisser (5). Educational psychology has become a necessary discipline for all teacher training. This science should find a recognized place in the curriculum for any student who intends to become a teacher.

b) *Teaching* as well has become a matter of scientific investigation. General didactics has developed into a study of *objectives* (general, more particular and specific). There has been a scientific investigation of teaching strategies and of the application of them in various fields of knowledge. An emphasis on choice and ordering of learning materials ; organization of teaching adapted to individuals and groups ; discussion and debating techniques (leergesprek ; working with groups), objective evaluation techniques ; multiple choice techniques, observation of students etc., have all followed.

9) *Teaching and Learning Foreign Languages* has followed the trend of the general learning and teaching theories. From the behaviorist trends between 1940-65 we have turned rather suddenly into *more cognitive* learning processes (6). They are getting more and more success when applied at university level, because it's at the universities that behaviorist F-L. learning proved to be deficient.

F-L. learning and teaching is a very complicated business. As in any other discipline intricacies develop when we try to define the objectives of the branch itself, or of a set of strategies, or of a method for our lectures. When learning theories for languages take on a *psycholinguistic* character, we can for one part claim that *purely linguistic* models may influence the construction of a psychological choice network for language production (7). On the other hand we may try to formalize the intricate communication-regularities of a language and descend into the mysterious *social* backgrounds. We may be obliged to look for frequent words and collocations, sentences and conversional patterns so that *statistical* methods prove useful : we may also consider the *contrastive* elements in

(5) VAN PARREREN, *De psychologie van het leren* I, II, Utrecht 1970. AUSUBEL, *Educational Psychology : A Cognitive Approach*, New York 1968. GAGNÉ, *The conditions of Learning*, New York, 1970. NEISSER, *Cognitive Psychology*, New York, 1968.

(6) *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, AIMAV, 1973.

(7) L. K. ENGELS, *Linguistic versus psycholinguistic models in F-language Teaching to Adult Students*, 24th Round Table Conference, Washington, 1973.

two languages (source and target) so as to be able te define similarities and differences (phonological-morphological & syntactic) that may cause difficulties. We may be interested in the common *errors* made by our students. It will have become obvious by now that we have entered a multidisciplinary field with plenty of unknown areas waiting for scientific exploration.

First-language learning has raised the interest of psychologists ; but foreign language learning has too much relied on theories of first language learning, even though the experience of the F-L teachers proved the contrary. Until now there has been only scarce experimental research on true F-L learning and teaching, because of the lack of interest in the research centres, and as well because of a lack of training of language teachers in terms of a scientific approach to their teaching strategies.

10) Even when nearly everybody working in the F-L teaching field has realized that the times have changed and that experimental research — even in class-room surroundings — should be taken seriously, there are still no sufficient research centres to rely upon — either at universities or elsewhere. The Board of Ed. in Belgium has recently — and not for the first time — proposed to found Didactic Institutes for post-graduate education of teachers outside the universities (8).

This would be a waste of money. We still think that the university is the best place for teacher training and for any educational research. All the scholars, necessary to complete this task can be found at our universities. The only difficulty is that they should join into a multi-disciplinary institute, in which pedagogues, psychologists, literary people, phoneticians, statisticians can all work together.

If we really want to cure the teachers' training problem at our universities, some of us should have the courage to leave their departments or faculties and work in a multidisciplinary institute i.e. a didactic institute with teaching, research and service combined.

Also a necessary infra-structure for scientifical educational research can be found more easily in university-centres than elsewhere.

11) The pragmatic attitude manifested by most students and by many people in the administrative functions of our education system is not the

(8) Oprichting van Nationaal Pedagogisch Instituut — Belgische Senaat, zitting 1968-69, 11-12-68, Artikel *10*.

right one. It is not difficult to organize more practice for future teachers in the form of "stages". However, if these activities — mostly realized at the expense of the students of our secondary schools — are not guided by new theoretical insights, by careful experimentation of new hypotheses and by testing out of new strategies, we shall not reach our objectives.

Only a serious scientific research can result in better teaching of languages — or of any other subject — and the university is the only place where such research can be done.

12) We know that ready-made teachers will never leave our university centres. This is not the objective of any university education. The university will provide all the recent theoretical insights. It will deliver teachers who are able to apply these theories with the necessary discrimination, who have better insight into educational psychology and learning processes, who will take into account the learning subjects much more than the material to be learned. The university will deliver teachers who can *evaluate*.

The university is not interested in pragmatic tricks when they are not based on the inner value of mediae and strategies, when they are not directly related to human perception theories, to psychological truths and linguistic evidence.

13) Many people have proposed to organize a teachers' training course (theory & practice) in a *fifth* university year, after the undergraduate studies. The practical reason for this proposition is that there is no time left during the academic education, due to the work load. There are also more theoretical arguments put forward : university students should first get their scientific training, the pedagogical training not starting until the completion of the scientific training because they do not fit together.

14) This solution does not suffice. It's against common sense that future teachers should not think about their future profession while taking their academic studies. The experiment going on in some new German and English universities (9), where it is taken for granted that university

(9) *Trier-Kaiserlautern* presents in its Section *Anglistik* (Sommersemester 1973) the following courses :

— The social context of speech. An introduction to the sociolinguistic description of English.

— Mittelenglischer Lektürekurs.

— Methodology in Linguistics.

professors in the Arts Faculty teach and the theoretical and the applied aspects of a discipline seems to me a much better solution: in the curriculum the applied and theoretical branches occur side by side; both can be chosen by the students from the first semesters onwards. One is astonished to find out that we in Belgium want to start a teachers' training, that is given up in Germany ... because it did not work!

A better teachers' training at the university should result from inner changes at the university itself, without lengthening the study-time of 4 years.

We should reconsider the objectives of our courses in the "candidature". We should incorporate courses in educational psychology and general didactics earlier than in the 1st license.

We should have research programs and practical organisation of courses, and exercises in a multi-disciplinary Didactic Institute.

Katholieke Universiteit Leuven.

— Phonetik, Phonologie und Aussprachunterricht.
— Altenglisch.
— Lekture historischer Texte zur Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts.
— K. L. Pike. Zur Problematik einer unifizierten Beschreibung von Sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten.
— Kasusgrammatik.
— Linguistik und Sprachunterricht.
— Programmierter Unterricht und Erwachsenenbildung.
— Medien im modernen Fremdsprachenunterricht.
— Nominalizations.
— Linguistische Universalien.
— Lehrbuchevaluation.

The *university of York* also trains teachers in its linguistic Department (Le Page, Reibel).

FRANCISCO GOMES DE MATOS

RE-TRAINING HIGH SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH IN BRAZIL: THE EXPERIENCE OF THE INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI

I. — Historical Background

The Instituto de Idiomas Yázigi was founded on October 24, 1950 by two Brazilian teachers of English in the city of São Paulo, capital of São Paulo state. The founders, Professors César Yázigi and Fernando Heráclio Silva, advocated the use of a slightly modified comic-book approach to the teaching of foreign languages. Their original idea, coupled with a strong determination to contribute to an improvement in the methodology of foreign-language teaching in Brazil, materialized in the form of lessons published in São Paulo's most popular daily. That, however, was but one of the components of a hitherto unique experience: while readers could read the comic-strip 'language lessons', they could also watch dramatizations of the very same situational dialogues on the first Brazilian television channel, coincidentally open in that very same year. The coordinated use of newspaper and television for visual presentation of language lessons (in English) was enhanced by the offering of language learning sessions in two schools located in downtown São Paulo. As far as evidence on foreign-language teaching in Latin America is concerned, the attempt made by the founders of the Yázigi Institute, namely that of utilizing the media then available and human resources — a small group of teachers had to be trained in how to impart conversational skills to groups of no more than 15 students — has been regarded as pioneering. The great appeal exercised by the presentation of such pedagogically structured but humorously attractive language learning material gave birth to what was to become known as the Yázigi Method, named after one of the founders of

the organization. Prof. Yázigi eventually gave up teaching at the organization he had helped found, leaving for the United States where he lives at present. The name Yázigi has remained, however, as a tribute to that educator's innovating ideas in the field of foreign language teaching in Brazil. The other co-founder of the organization, Prof. Fernando Silva, is now President of the Instituto de Idiomas Yázigi, a privately-run institution with headquarters in São Paulo and with 402 school units (pedagogically and administratively connected to the central headquarters) all over Brazil.

It might be good to clarify that foreign languages (English, French, German, Italian, Spanish in that order of importance) have been taught in Brazil both in public (state or federally-controlled) and in private schools. There are, however, specialized institutions devoted primarily to the teaching of foreign languages : the best known of such schools are in addition to the Yázigi Institute (the only typically Brazilian organization in both its conception, development and influence), the so-called Binational Centers (Brazilian-American Institutes), the Anglo-Brazilian Centers, the French-Brazilian Centers (Alliance Française), the Italo-Brazilian Institutes, The Goethe Institutes and, a rather recent development, the Brazilian-Japanese Institutes.

The Yázigi Institute, unlike other institutions in the field of foreign language teaching, stresses a greater diversification of foreign language offerings, thus conducting courses in English, French, German, Italian, Arabic, Japanese and Portuguese for foreigners. The most sought-after courses at present are English, French, German and Italian. The rapid growth of the Yázigi Institute may be demonstrated by providing some figures on the total of enrolled students in 1960 and ten years later : 86.542 students are against over 200.000. The increase reflected the growing number of school units to which the Yázigi Method had been franchised, upon compliance of linguistic and pedagogical requirements. There are, at present, 402 school units linked to the Instituto de Idiomas Yázigi in Brazil, all of them financially self-supporting but owing pedagogical and administrative allegiance to the central administration in São Paulo.

A significant step forward in the history of the Yázigi Institute was the establishment on March 2, 1966 of a Center for Applied Linguistics, upon a recommendation of the Interamerican Program in Linguistics and Language Teaching. The Center's objectives were characterized as follows :

1. to disseminate the findings of linguistics among foreign languages teachers in Brazil.
2. to organize annual Seminars in Applied Linguistics in Language Teaching for teachers in both secondary schools and in universities.
3. to produce linguistically-oriented teaching materials for use in the Yázigi schools.
4. to help promote better training of foreign languages teachers in the Yázigi school network as well as in other educational institutions, whenever requested by government agencies.
5. design, implement and promote re-training seminars for high school teachers of English.
6. to publish a newsletter on innovative ideas in language teaching.
7. to design, produce and distribute instructional programs for the introduction of English as a foreign language in Brazilian elementary schools.
8. to carry out exchange with specialized institutions abroad, specifically in the domains of applied linguistics, educational linguistics, foreign language teaching methodology, audiovisual technology and psychology of language learning.
9. to prepare teacher-trainers for the Yázigi Institute's regional centers.
10. to organize annual Linguistic-Pedagogical Conventions for its National Pedagogical Advisory Council.

The Center has a Director, Prof. Francisco Gomes de Matos, now a member of AIMAV's Administrative Council, and a staff of six full-time specialists on such subjects as Re-training of language teachers, Audiovisual Communication Theory and Practice, Foreign Language Teaching Methodology, Improving and refining the techniques characterizing the Yázigi Method, Psychology of Language Learning by Preadolescents and Adolescents, and Materials Design.

The Center's staff has regional support from as many sixteen Pedagogical Advisors located in some of Brazil's most important cities. The constant exchange of information among such subcenters and its chanelling to the São Paulo headquarters make it possible for the Yázigi Method to be controlled in its application on a nation-wide basis. It should be clarified that the materials produced under the psychopedagogical philosophy of the Yázigi Method were, until 1971, of exclusive use of the Yázigi school units. This is still true insofar as the Courses of Conversational English, French, German, Italian are concerned: they are still of exclusive use for and by the Yázigi schools but

an educational event took place on August 11, 1971 which changed the role and function of the Instituti de Idiomas Yázigi : from a self-contained educational system, catering primarily to the needs of its own school units it became a community oriented organization aiming at the needs of the larger educational population. The experience of the Yázigi Institute in training and re-training its own teachers had, to speak, been challenged by a new educational philosophy, and it was to be placed at the disposal of a noble and common cause : that of improving the Brazilian educational system.

II. — The Law 5.692 and the teaching of foreign Languages in Brazil

The advent of a new educational philosophy in Brazil, brought about by the Law number 5.692, passed on August 11, 1971, introduced greater flexibility and realism in curriculum organization and characterization of instructional objetives. Foreign Languages, which had traditionally been offered as compulsory (obligatory) high school subjects (especially English and French), were now considered 'optional subjects'. Such change of policy regarding the status of foreign languages in the high school curriculum was received with mixed feelings of anxiety and/or pessimism on the one hand, and with attitudes of sympathy and tolerance on the other. The author of this report shares the view that the abolishment of the compulsory teaching of foreign languages in high schools in Brazil was a healthy, salutary corrective to a historically unproductive and unrealistic situation. As long as foreign languages had been taught on a compulsory basis — which unfortunately encouraged more of the grammar-translation approach than other strategies of teaching-learning-results were far from satisfactory.

The new educational legislation stresses the need for greater efficiency, realism and recognition of individual differences in learning in general and in foreign language learning in particular. This turning-point in the history of foreign-language teaching in Brazil is dramatically evidenced by the following recommendation made by the Brazilian Federal Education Council :

"It is recommended that a foreign language be added to the curriculum when the high school is able to meet all necessary requirements for the efficient teaching of such activity". (Art. 7. Recommendation 853/1971).

The Federal Council's statement makes a plea for greater authenticity

and realism when it emphasizes the point that schools should be well equipped (in human and material resources as well as in its overall approach to the complex, specialized subject which is a foreign language) to promote true language learning.

The Law 5.692 highlighted another important principle to be seriously considered by coordinators of language-teaching programs in high schools: The organization of language-learning groups should take into account the fact that learners have different rates of learning, different learning styles or strategies and the fact that they may have had previous exposure to the language. Groups should then, be formed, on the basis of learners' past experience (contact) with the foreign language, as well as on the basis of students' attitudes and interests. (Art. 8 § 2, Law 5.692).

As a result of this flexibility, classroom groups will be organized more realistically, more homogeneously, regardless of the particular grade students may happen to be in. Admittedly this emphasis on the formation of homogeneous groups causes administrative problems for large schools: how can an institution with 2,000 to 3,000 students possibly implement such educational strategy? There is, nevertheless, a keen interest on the part of many school superintendents to cope with the problem as best as they possibly can. Two alternatives are being contemplated:

1. the organization of large language-learning centers in different districts of a city so as to cater to the needs of students from different schools.

2. the gradual introduction of such 'flexible system' (homogeneously formed groups) as schedule and physical facilities allow.

A third alternative, more restricted in scope, but also being put into practice is that of allowing the high school students to take their foreign language instruction in a specialized language school such as Yázigi or other organizations. Due credit would be given to learners attending such schools, upon successful completion of a program. The organization of classroom groups on the basis of attitudes and of students' abilities and previous language learning experiences has been a significant factor in the re-shaping of teacher-training programs: it has called for greater attention to psychological aspects of the teaching-learning process. The Yázigi Institute, acting upon a decision of its National Advisory Council (made up of linguists, educators, psychologists, school administrators), decided to design and implement a project which would contribute to the needs and realities of a developing giant-nation. The cumulative experience of the Yázigi Institute in teaching foreign languages to Brazilian adolescents and

adults in the period of 1950 to 1970 served as the foundation on which to build up what is now referred to as the YÁZIGI PROJECT FOR THE TEACHING OF ENGLISH IN BRAZILIAN HIGH SCHOOLS. This report will focus specifically on a two-year experience in re-training high school teachers of English. Granted the limitation of time which such experience has had, it should be noted, however, that it had a rather broad coverage : it was a nation-wide program involving 2,210 teachers and a team of sixty teacher trainers and re-trainers.

As a preliminary step in conducting re-training sessions for teachers of English in Brazilian high schools, the Yázigi Institute offered the services of its pedagogical staff to State Department of Educations in such cities as Manaus, Belém, São Luiz, Fortaleza, Recife, João Pessoa, Salvador, Goiânia, Brasília, São Paulo, Curitiba, Rio de Janeiro, Florianópolis, Vitória, Porto Alegre, Belo Horizonte and Niterói, to name the larger communities. To ensure maximum efficiency, all re-training programs were to last six days totalling a minimum of 30 hours. The maximum number of participants was restricted to 50. By applying techniques of group dynamics, each group of teachers was subdivided into 10 subgroups. Competence in spoken English was also taken into consideration in the formation of subgroups.

III. — OBJECTIVES OF RE-TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS OF ENGLISH

The objectives of the 30 to 40 hour re-training program for Brazilian teachers of English can be described as follows :

1. *Discussion of general educational goals underlying the Brazilian educational system — the relationship of such goals to those of foreign language learning in high school.*

The present 'status' of foreign language teaching in Brazil : emphasis on flexibility and on didactic autonomy.

The needs of Brazilian adolescents : the integration of general education and professionalization. The role of English as an 'instrumental language' in upper high school years.

2. *The approach underlying the Yázigi Method as applied to the high school learning-teaching situation in Brazil.* The principles characterizing the Yázigi Method. Systematicity of language. Primacy of sight over other senses (use of 'visuals' as a mediator between sound and meaning).

Authenticity of conversational variety of English. Development of student-initiated learning (creativity and discovery learning). Gradual development of reading and writing skills. The integration of humor in most learning activities.

3. *Developmental steps in a typical lesson*:
Look and Listen — Listen and Talk — Listen and Read
Think and Write — Look, Think and Talk — Have Fun.

4. Observation and demonstration of presentation techniques. How to present a microdialogue with posters
microdialogue with filmstrips
story or narrative with posters
story or narrative with filmstrips

5. *Analysis of selected features of Conversational English.* Teachers should be instructed in what characterizes this variety of English. Paradoxically enough, descriptive linguistics has neglected that pedagogically important variety. Participants are provided with a listing of representative examples of features of conversational English as drawn from American comicbooks, Yázigi textbooks and other sources. The practice involves identification of features of Conversational English as heard in recordings. Tape listening is conducted for such purposes.

6. *Analysis of the description of language-learning objectives.* Participants are asked to read portions of their Teaching Manuels focusing on the purpose of each teaching-learning task. The characterization of each lesson's objective is explained in detail and discussed by subgroups. Teachers are expected to know why they will be doing some things as against others and they are expected to clarify the nature of learning activities to their students. Affective objectives are also emphasized.

7. *Orientation on correction strategies and the nature of mistakes.* Participants are provided with checklists containing predictable errors in syntax and in pronunciation made by Brazilian learners. The subject of error-tolerance and the ranking of errors from a psychological point of view is discussed by subgroups.

8. *The integration of a bilingual dictionary* (English-Portuguese) *in the learning process.*

Participants are shown how to integrate a bilingual dictionary (especially designed to meet the needs of Brazilian high school learners) into the language-learning process. Teachers are retrained in making use

of a dictionary as a tool for helping them expand the range of their English.

9. *The analysis of the humorous content in the students' textbooks.* An attempt is made at drawing the teachers' attention to selected features of the humorous content in the students texts (Let's Have Fun — Books I, II). The distinction between VERBAL and VISUAL HUMOR is emphasized. Practice in identification of humor is conducted. Games, puzzles, jokes, riddles are interpreted as fun-provoking items.

10. *An analysis of the visual organization of the dialogues and narratives.* Participants are provided with a brief introduction to audiovisual technology. The design and production of comic-strip-like illustrations for the students' texts are explained. The relationship between ordinary comicbooks and the Let's Have Fun textbooks is discussed. *What to look for in a visual* is emphasized.

11. *The establishment of an informal, pleasant language-learning atmosphere.*

Teachers are advised on how to use music (songs), games and other activities for recreational purposes so as to cause greater interaction.

12. *Minimal professional orientation on bibliography on English language and culture.*

Annotated bibliographies are distributed to participants. Pre-registration for follow-up Seminars is conducted, so as to ensure sustained efficiency in the application of the Yázigi Method.

13. *Joint evaluation of Re-training Program by participants and by staff.* Use of ubjective test for checking theoretical matters.

Results obtained in a two-year period with the Yázigi Project for re-training Brazilian teachers of English have been satisfactory partly because of the control exercised by the Project Coordinators — highly trained re-trainers are used for conducting the Seminars — and partly because of the willingness, on the part of most of the interested participants, to try a methodological approach which is primarily student-centered, that is, which capitalizes on the needs, aspirations, and interests of today's youth. The harmonious blending of LANGUAGE (English, in this case), PEDAGOGY, PSYCHOLOGY OF LEARNING, AUDIO-VISUAL TECHNOLOGY (manifested through comic-book-inspired textbooks and filmstrips; cassettes and long-playing recordings), INFORMAL LEARNING (the promotion of true face-to-face interaction in a classroom environment)

and HUMOR seems to point to a new frontier in language teaching. The task of re-training Brazilian teachers of English has but started ; ours is a gigantic challenge but the very spirit of educational creativity and productivity which pervades the Brazilian educational system will help us correct our faults and improve our apparently successful endeavors.

"That teaching and learning English as a foreign language in Brazilian high schools can and should be both relevant and fun" is the message being conveyed to teachers who have been re-trained. As re-trained teachers become more and more conscious of the growing importance of their professional field — English as a Foreign Language is a well-established and respected profession — and as more resources are being offered to them, both educational and linguistic, effective steps will be taken to solve a, alas, universal problem which, as Marcel De Grève and Frans Van Passel cogently remind us in their insightful *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, "nous conduit tout droit au problème essentiel de tout enseignement des langues étrangères : la formation des professeurs" (p. 158).

The re-training of language teachers is an open-ended educational endeavor. The Instituto de Idiomas Yázigi has decided to devote part of its human resources to the improvement of language teaching by emphasizing learnability and by stressing the need for greater professional preparation by teachers.

Catholic University of São Paulo
and Instituto de Idiomas Yázigi.

APPENDIX

MATERIALS USED IN THE RE-TRAINING PROGRAM :

Let's Have Fun — Book 1 — student's text.
Let's Have Fun — Book 1 — teacher's manual, 116 p.
Let's Have Fun — Book 2 — student's text.
Let's Have Fun — Book 2 — teacher's manual, 89 p.
Manual Pedagógico do Instituto de Idiomas Yázigi.
Methodology and Linguistics for the Brazilian Teacher of English — a book of Readings.

Analysis of Conversational English based on the Yázigi Institute textbook series Course of Conversational English and on a preliminary study of the language used in American comicbooks.

Handout on Techniques of Group Dynamics and student-teacher interaction.

Handout on Linguistic variation and Usage Problems : learning to identify FORMAL/INFORMAL contrasts in spoken and written American English.

Handout on the role gestures in the illustration in the textbooks used. A checklist of predictable syntactic and pronunciation errors made by Brazilian adolescents.

Listening to tape recording of dialogues in the students' texts. The use of background noise in the recordings of conversational speech : toward 'graded listening' as a language-learning experience.

Final evaluation of course philosophy and course content.

Minimal orientation on the role of contextualized grammar : the selection of grammatical patterns and the situational inventory.

Color posters for presentation of dialogues and 8-sentence narratives.

Color filmstrips for presentation of dialogues and stories.

Long-playing recordings for use in schools which are not equipped with tape recorders (the majority in Brazil).

Cassettes for use by teachers and by schools having language laboraties (a minority in Brazil).

Creativity — New ideas in Language Teaching — a bimonthly newsletter Issues 1, 2, 3, 4, 5.

RIVKA HERZLICH

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ BAR-ILAN, RAMAT GAN, ISRAEL

La formation des professeurs de français dans les universités israëliennes n'a été entreprise qu'assez récemment. Notre université a essayé de suivre de près les enseignants qu'elle avait formés, par des rencontres pédagogiques, des questionnaires et des recherches, dont les résultats mettaient l'accent sur le manque de formation pratique. À partir de ces faits, nous avons projeté une réforme dont je vous soumettrai les points principaux. Quelques remarques préalables s'avèrent nécessaires : l'étude d'une langue ètrangère est obligatoire en Israël, c'est en général l'anglais, introduit à l'âge de neuf ans. Dans beaucoup d'écoles, des sections bilingues enseignent deux et même trois langues étrangères. Le seconde langue étrangère, français, arabe ou italien est facultative, les études se poursuivent en général six ans à raison de trois heures par semaine. Pratiquement, presque tous les élèves apprennent au moins deux langues vivantes. Comme tout pays neuf, nous manquons de tradition scolaire et pédagogique : aussi toutes les innovations, toutes les réformes pédagogiques sont-elles accueillies et introduites avec enthousiasme, quitte à s'avérer parfois inadéquates pour nos conditions spécifiques. D'autre part, cette ouverture d'esprit de la part des autorités gouvernementales nous permet de chercher notre voie, d'entreprendre des recherches pédagogiques qui bouleversent les programmes officiels, etc... d'avouer nos échecs. Dans cette optique, nous avons atteint une collaboration étroite entre le département de français, (Faculté des Lettres), l'Institut Pédagogique (Institution autonome dans le cadre de la Faculté des Sciences Humaines) de l'université Bar-Ilan et le Ministère de l'Éducation et de la Culture, collaboration qui couvre le choix des programmes, des recherches, des manuels, des méthodes et des

exigences universitaires. Grâce à cette interaction, nous avons été à même de fonder la compétence nécessaire des futurs professeurs de français sur les points suivants :

1) Études de linguistique, de littérature et culture françaises, maîtrise de la langue — dans le cadre du département de français.

2) Formation pédagogique générale — dans le cadre de l'Institut Pédagogique.

3) Formation professionnelle — dans le cadre de la section (autonome) de méthodologie du français.

À la fin de la première année d'études au département de français, les étudiants intéressés à devenir professeurs de français, se présentent au responsable du département de méthodologie au cours d'une entrevue personnelle, afin d'obtenir l'accord nécessaire à l'inscription au Département de Pédagogie. S'il le juge nécessaire, le professeur de méthodologie émet des exigences, telles que quatre heures de laboratoire de langues par semaine, des cours de conversation etc. Point plus important, ces étudiants seront pris en charge par le laboratoire de langues de la section de méthodologie. Dès lors, on sensibilise les étudiants à la correction phonétique, aux tests auditifs, aux exercices structuraux etc...

Pendant les deuxième et troisième années d'études, nos étudiants subiront une formation pédagogique générale très poussée, parallèlement à leurs études de français. Ils suivront des cours qui iront de la philosophie de l'éducation à la psychologie des différents âges, aux activités parascolaires, à la statistique, à la sociologie, à l'hygiène mentale, à l'administration scolaire etc... Ils sont soumis à des stages dans différents établissements scolaires, participent aux activités parascolaires et assistent à des leçons dans de nombreuses disciplines, conformément aux deux lignes de force axiologiques préconisées dans l'éducation scolaire : donner à l'élève les connaissances nécessaires à son intégration dans la culture de son pays et dans la vie pratique et faire de lui un être indépendant, à l'esprit ouvert et critique.

Nous croyons fermement que cette formation pédagogique générale, qui ne recoupe que par hasard l'enseignement du français, lorsque l'étudiant assiste à une classe de français, est l'un des facteurs fondamentaux de la formation des professeurs de toutes les disciplines. J'avoue, d'ailleurs, que cette formation pédagogique recontre une vive opposition chez la plupart des étudiants qui estiment que c'est du temps gaspillé...

Passons maintenant à la formation méthodologique proprement dite :

l'étudiant y a acc-ès après avoir, en général, terminé ses examens de B.A. et de pédagogie. Ces études se font pendant la quatrième ou cinquième année d'études universitaires. Elles comprennent :

a) Deux heures de cours hebdomadaires, où nous traitons d'une quinzaine de sujets au cours de l'année, depuis la phonétique contrastive jusqu'à la méthodologie de l'explication de textes, des principes de tests oraux et écrits, d'orientation générale sur des problèmes de recherche appliquée à l'enseignement des langues vivantes telles que les modalités optimales (je choisis au hasard) de réception des messages transmis par la télévision scolaire, l'évaluation de la portée et les possibilités d'utilisation des moyens audio-visuels etc...

b) Deux à quatre heures de travaux pratiques guidés, à l'université, comprenant l'analyse de classes filmées, de micro-enseignement, d'évaluation de méthodes et de manuels, de cours de dessin de panneaux muraux méthodologiques etc...

c) 50 heures d'assistance à des cours dans toutes les classes où on enseigne le français, dans divers établissements et par rotation, par groupes de quatre étudiants et analyse des cours écoutés avec le professeur de la classe qui est en même temps le moniteur des étudiants, ceci à l'école même.

Cinq à six points de leçons, donnés dans une classe et évalués par le professeur-moniteur — trois leçons d'examen évaluées par le professeur-moniteur et le professeur de méthodologie.

d) L'apprentissage du maniement de tous les moyens audio-visuels à notre disposition. Ceci est possible grâce à un centre pédagogique relié aux sections de méthodologie, abondamment fourni, qui permet aux étudiants de se familiariser avec les appareils, les méthodes audio-visuelles, aux heures qui lui conviennent, individuellement ou avec l'assistance de deux moniteurs qui sont (et là j'insiste) *au service* des étudiants, douze heures par jour afin de permettre à chacun de se familiariser avec les moyens audio-visuels à son rythme personnel.

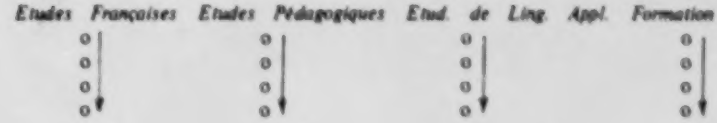
e) Un stage d'apprentissage de la méthode audio-visuelle «La France en Direct» de Capelle.

f) Quinze visites-écoles de trois à quatre classes de français chacune, dans tout le pays, et discussion de chaque leçon avec le professeur de la classe en question.

g) Des travaux habdomadaires écrits, ayant trait au sujet traité la même semaine, des compte-rendus de livres et d'articles méthodologiques et un examen annuel de linguistique appliquée.

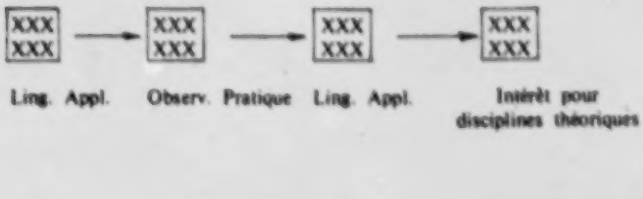
Notre tâche est facilitée par le fait que les professeurs-moniteurs, dont un nombre a été formé par notre université, collaborent étroitement avec le département de méthodologie. Au cours de rencontres trimestrielles, de journées d'études pendant les vacances, nous établissons avec eux un programme de leçons dans l'intention de les adapter aux sujets traités au cours théorique. C'est grâce à cette collaboration, que nous avons tenté l'expérience suivante :

Il existe deux démarches de concevoir la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères : nous pourrions passer en revue tous les apports de la linguistique et de la linguistique appliquée et encourager les étudiants à s'en servir dans la pratique. Mounin, par exemple, se demande ce que peut apporter la linguistique générale actuelle à l'enseignement des langues vivantes». Cette démarche se présenterait de la façon suivante :

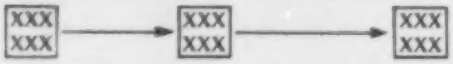


Nous avons préféré suivre la démarche inverse : partir d'une situation, d'un problème d'enseignement précis et analyser ce qui a apporté ou serait susceptible d'apporter une solution satisfaisante à ce problème. De là s'ensuit une prise de conscience de problèmes méthodologiques pratiques, actuels, qui fournirait la motivation nécessaire à un intérêt, à une curiosité intellectuels pour la science appliquée et plus tard, la théorie pure.

J'ajouterai qu'à la suite d'une recherche entreprise parmi nos étudiants, qui consistait à alterner le cours théorique et la formation pratique, nous sommes arrivés à la conclusion que le cours théorique, lorsqu'il précédait la pratique, «s'évaporait» et obligeait l'étudiant à un double effort, que nous pourrions représenter de la façon suivante :



tandis que dans la démarche inverse, l'observation pratique jouait le rôle de motivation, comme suit :



observation pratique — Linguistique Appliquée — Linguistique, Psychologie, Psycholinguistique, Pédagogie

D'après notre recherche, entreprise, il est vrai, dans un cadre limité, le cours théorique de linguistique appliqué, donné avant l'observation pratique, n'était pas susceptible de transmettre l'information nécessaire à l'étudiant. Nous pourrions supposer que cette tentative méthodologique rejoint la conception de l'enseignement audio-visuel. L'élève qui apprend par une méthode audio-visuelle établit un rapport direct entre le support visuel et l'énoncé oral d'une part, et l'élément linguistique d'autre part. De même, l'étudiant disposera d'une support pédagogique qui lui permettra d'assimiler avec plus d'efficacité l'enseignement de la linguistique appliquée. J'insiste sur le fait que ce procédé — et sur ce point, les résultats de notre recherche étaient concluants — joue le rôle de stimulus intellectuel qui crée de nouveaux besoins de recherche personnelle, et transforme la réception passive habituelle d'un cours théorique en processus dynamique et actif, faisant appel à un facteur psychologique important : le désir de comprendre ce que nous observons. L'analyse guidée, à la suite de l'observation, apprendra à l'étudiant à choisir l'explication linguistique appropriée aux besoins de la situation pratique rencontrée.

Ajoutons que cette option fondamentale oblige le futur professeur à s'intéresser non seulement à la nature de la matière à enseigner mais à prendre en considération d'autres registres tels que la dynamique de groupe, l'évolution de l'attitude de l'élève à l'égard de la conceptualisation, son profil psychologique etc...

Je voudrais revenir maintenant à l'organisation de cette formation pratique : Avant que les étudiants ne soient répartis dans les écoles, sous la direction des professeurs-moniteurs, nous concentrons notre enseignement sur un apprentissage des plus délicats : comment analyser une leçon de français, comment identifier avec précision les processus visant certains objectifs précis. À cet effet, nous disposons d'une série de films tournés dans diverses écoles, souvent renouvelés, que nous projetons en circuit fermé de télévision, à l'université.

Dans un premier temps, nous remettons une bibliographie méthodologique de l'enseignement des langues vivantes à l'étudiant en

ayant soin, pourtant, d'indiquer les chapitres qui nous semblent les plus importants. Puis, nous projetons une leçon de français et demandons à nos étudiants de l'analyser d'après les catégories traditionnelles : le déroulement de la leçon, le comportement du professeur, la matière enseignée, la réaction des élèves et l'évaluation des réponses. Pour évaluer le comportement verbal et pédagogique du professeur, nous nous servons de la grille d'observation de Flanders, du C.R.L.I.B. de l'Université de Michigan et du système de G. de Landsheere et E. Bayer de Liège.

Dans un deuxième temps, nous demandons aux étudiants de concentrer leur observation sur un «teaching skill», une aptitude précise, donc sur un objectif déterminé d'avance. Pour évaluer ce «skill» précis, nous nous servons d'une matrice à multiples entrées que nous avons développée, les grilles existantes ne répondant pas tout à fait à nos besoins spécifiques, surtout en ce qui concerne l'utilisation du matériel technique, d'éléments visuels, de correction phonétique, etc...

La même semaine commencent les visites-écoles et les leçons d'observation chez les professeurs-moniteurs qui, nous le rappelons, sont au courant du problème méthodologique précis sur lequel l'étudiant concentrera son attention.

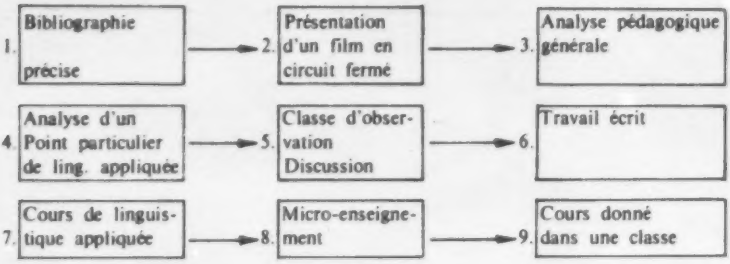
Après chaque leçon, le professeur-moniteur posera des questions pour se rendre compte si les étudiants ont compris ses intentions et le but méthodologique poursuivi. L'étudiant est tenu de remettre, par écrit, en deux copies, un compte-rendu écrit de la leçon et un compte-rendu détaillé du point méthodologique observé, à son professeur-moniteur et à son professeur de méthodologie, ce qui permet à ce dernier un contrôle discret sur toutes les activités méthodologiques. Nous encourageons aussi les étudiants à enregistrer sur cassettes, la leçon entière ou les parties qui leur semblent dignes d'intérêt. Des magnétophones à cassettes sont prêtés par le centre pédagogique aux étudiants qui n'en possèdent pas.

C'est alors qu'intervient le cours de linguistique appliquée à l'enseignement des langues dans l'optique de tout l'observation pratique effectuée jusqu'ici. J'avoue que loin d'être un cours magistral, il est souvent le sujet de discussions passionnées, avec preuves à l'appui, en l'occurrence, les enregistrements provenant des différentes écoles.

Dans un troisième temps, nous demandons à des groupes de trois ou quatre étudiants d'analyser une partie déterminée de la leçon visionnée au début (temps I) dans l'optique de la linguistique appliquée. Chaque groupe se retrouve dans une salle de l'université avec télévision et peut redemander la projection d'un échantillon de la leçon. Ce travail terminé, les

résultats sont confrontés, discutés, analysés en profondeur. Le même travail est repris sur des films différents afin de renforcer la sûreté d'analyse des étudiants. Trois fonctions pédagogiques sont considérées : les qualités, les défauts et les changements proposés, si possible, dans l'optique des théories de la linguistique appliquée. Dans un dernier temps, nous demandons à un ou plusieurs étudiants de redonner le moment de la leçon, soit devant les autres stagiaires, soit devant la classe d'un lycée proche de l'université, leçon qui sera enregistrée au magnétoscope, visionnée et analysée encore une fois. Le couronnement de ces activités sont les leçons faites en classe par les étudiants.

Le traitement d'une situation méthodologique se présente donc de la façon suivante :



En résumé, nous essayons de former un professeur qui soit à la fois un bon exécutant et une présence pédagogique, prêt à remettre en question ce qu'il a appris, à s'éloigner des chemins battus. Notre propre récompense sera de voir prendre de temps en temps, celui qui ne se contentera pas d'enseigner mais deviendra aussi un chercheur. De notre côté, nous l'y encourageons par un recyclage permanent et l'octroi de bourses de recherches importantes.

Je me hâte d'ajouter que notre tentative pédagogique n'a pas résolu les problèmes de la formation des professeurs de français dans notre université. Je suis persuadé que les échanges de vue de ceux qui se préoccupent de la formation des professeurs de langues vivantes apporteront un profit durable à la problématique de ce sujet. Aussi, ne me reste-t-il qu'à exprimer ma profonde et sincère reconnaissance aux organisateurs de ce colloque.

Université Bar Ilan Ramat Gan.

ANNELENE HOOGZAND — MADELINE LUTJEHARMS

KREATIVE SCHÜLER BRAUCHEN KREATIVE LEHRER

Erst seit 1950 gibt es eine intensive Kreativitätsforschung. Den Anstoss dazu gab damals J. P. Guilford mit einem Vorträg über "Creativity" (1), den er als amtierender Präsident vor der American Psychological Association hielt. Seitdem haben zahlreiche amerikanische Wissenschaftler auf dem Gebiet der Analyse der kreativen Persönlichkeit, des kreativen Prozesses und seines Produktes, sowie der Förderung von Kreativität interessante Resultate erzielt. Dass gerade Amerika sich für diese Forschungsrichtung interessierte, wird meistens auf soziologisch-politische Ursachen zurückgeführt. Ausgehend von der Feststellung, dass kreative Persönlichkeiten in der amerikanischen Wissenschaft und Industrie in immer grösserem Ausmass gebraucht wurden, hat man u.a. Kreativitätstests entwickelt, die es ermöglichen sollten, besonders kreative Menschen zu identifizieren und zu fördern. Es ist zwar nicht zu übersehen, dass man sich dort vornehmlich mit diesem Problem beschäftigt hat, weil eine kreative Elite zur Festigung und für den Ausbau der Machtposition Amerikas herangebildet werden sollte, dennoch wurde damit auch ein wertvoller Beitrag zur Pädagogik geleistet (2). In Anbetracht der Tatsache, dass nicht nur einige Menschen über kreatives Potential verfügen, sondern dass Kreativität eine Eigenschaft ist, die jeder Mensch in einem bestimmten, wenn auch sehr unterschiedlichen Masse besitzt, besteht heute in der Forschung neben der "elitären" auch eine "egalitäre" (3) Richtung, d.h. man beschäftigt sich vor allem mit der Entwicklung der kreativen Fähigkeiten jedes einzelnen.

(1) Guilford, J. P., *Creativity*, in: American Psychologist, 1950, 5, 444-454.
(2) Taylor, C. W., *Creativity. Progress and Potential*, New York, 1964; S. 2-3.
(3) Gordon, W. J. J., *On Being Explicit About Creative Process*, in: *The Journal of Creative Behavior*, 6, 1972, S. 295.

Dabei rückte das Problem "Kreativität und Schule" — unter diesem Titel erschien 1970 in Deutschland eine Auswahl amerikanischer Texte zur Kreativitätsforschung (4) — natürlich automatisch in den Vordergrund. Langsam beginnt man auch bei uns, sich für die amerikanischen Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet zu interessieren. So erschien z.B. 1969 in Deutschland ein Buch mit dem Titel "Kreativität im Unterricht. Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien" (5).

Viele haben bisher versucht, den Begriff "Kreativität" zu definieren. J. E. Drevdahl hat sogar die zahlreichen in der Literatur auftauchenden Definitionen in einer einzigen zusammengefasst: "Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine blosse Zusammenfassung ist, handeln; Kreativität kann die Bildung neuer Systeme und neuer Kombinationen auf bekannten Informationen involvieren sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muss absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch — obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodologischer Art sein" (6). G. Ulmann meint jedoch, dass eine endgültige definitorische Klärung dieses Begriffes noch aussteht (7). Für unser spezielles Problem "Kreativität und Schule" möchten wir von einer ersten Grobdefinition E. de Bonos ausgehen, der unter Kreativität "die Fähigkeit aus dem Gefängnis der alten Ideen auszubrechen und neue zu entwickeln" (8) versteht.

Immer wieder wird in der Literatur darauf hingewiesen, wie oft die Voraussetzungen an den hiesigen Schulen kreatives Denken und Handeln

(4) *Kreativität und Schule*. Texte herausgegeben von Günther Mühle und Christa Schell, München, 1970.

(5) Massialas, B. E., Levin, J., *Kreativität im Unterricht. Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien*, Stuttgart, 1969.

(6) Drevdahl, J. E., *Factors of Importance for Creativity*, in: *Journal of Clinical Psychology* 12, 1956, 21-26. Zitiert nach: Ulmann, G., *Kreativität*, Berlin, 1968, S. 68.

(7) Ulmann, G., *a.a.O.*, S. 13.

(8) de Bono, E., *Laterales Denken — Ein Kursus zur Erschliessung ihrer Kreativitätsreserven*, Hamburg, 1971, S. 7.

Zitiert nach: Sikora, J., *Die neuen Kreativitätstechniken*, München, 1972, S. 62.

hemmen. Kreatives Verhalten setzt eine (Schul)-Situation voraus, die von der auch heute noch weitgehend praktizierten strukturell verschieden ist. Unser lehrerzentrierter Unterricht, in dem das Kind lediglich Aufnahmeapparat ist, kann Kreativität einfach nicht fördern. Ein schülerzentrierter Unterricht hingegen könnte uns dem angestrebten Ziel bestimmt etwas näher bringen. E. P. Torrance hat festgestellt, dass Kreativität bei Schülern im allgemeinen weniger geschätzt wird als Intelligenz — wobei das eine das andere natürlich nicht ausschliesst —, weil kreative Schüler sich schwer bestehenden Regeln und der Schulroutine unterwerfen können und ihr Verhalten dadurch in der Klasse zu Disziplinschwierigkeiten führen kann (9). Er beschreibt das kreative Kind als "lebhafter, es stellt mehr Fragen im Unterricht und glaubt nicht alles, was ihm der Lehrer erzählt. Es ist verspielter, experimentiert mit dem Lehrmaterial, anstatt es einfach zu übernehmen" (10).

Stimmt es denn überhaupt, dass ein kreatives Kind undiszipliniert ist? Ist es nicht vielmehr oft der Lehrer, der mit einem solchen Kind nicht fertig wird? Um seinen Frontalunterricht weiterführen zu können, hat sich das Kind auf den Lehrer zu konzentrieren, nicht der Lehrer auf den bzw. die Schüler. Wenn der Lehrer sich dem Druck des Lehrplanes unterwirft, muss er zwangsläufig kindlich adäquates Verhalten, wie z.B. Neugierde, Entdeckungsdrang usw. unterdrücken. Dann ist das Kind eben ganz einfach "undiszipliniert".

Nicht besser scheint es den kreativen Lehrern zu gehen, die von ihren Vorgesetzten oft als "nicht gute Lehrer" bezeichnet werden (11), weil sie durch das ständige Entwickeln neuer Theorien die Schulroutine durcheinanderbringen.

Wenn sich aber die allgemeine Einstellung dazu generell ändern würde, wofür es deutliche Anzeichen gibt, und man davon ausgeht, dass Kreativität das erwünschte Erziehungsziel für Kinder ist, dann müsste Kreativität zunächst das Berufsziel der Lehrer sein, denn — um mit F. E. Williams zu sprechen — "kreative Schüler brauchen kreatives Lehren und kreative Lehrer" (12).

(9) TORRANCE, E. P., *Education and Creativity*, in: *Creativity. Progress and Potential*, hrg. von TAYLOR, C. W., *a.a.O.*, S. 91 f.

(10) TORRANCE, E. P., *Testing and Creative Talent*, in: *Educational Leadership 20*, 1962a, 7-10.

Zitiert nach: ULMANN, G., *a.a.O.*, S. 113.

(11) ULMANN, G., *a.a.O.*, S. 114.

(12) WILLIAMS, F. E., *Intellectual Creativity and the Teacher*, in: *The Journal of*

Wir möchten das an einem Beispiel aus dem Sprachunterricht deutlich machen. Bei unseren Experimenten mit Diapositiven im Deutschunterricht für Fortgeschrittene (13) wollten wir unsere Studenten dazu bringen, ohne weitere Anleitung einen Kommentar, einen Dialog oder eine Geschichte zu erfinden. Die Dias sollten lediglich das Rahmenthema geben. Da derartige Diapositive kaum zu kaufen sind, mussten wir sie selbst aufnehmen.

Technisch perfekt sind diese Aufnahmen natürlich nicht, es ging uns ja in erster Linie darum, inspirierende Bildinhalte zu finden. In diesem Fall bildet die Kreativität des Lehrers die Voraussetzung für die Kreativität des Schülers.

Haben Analysen der Unterrichtssituation in Amerika ergeben, "dass die allgemeine Erziehungshaltung der amerikanischen Lehrer weder früher noch gegenwärtig förderlich für die Entwicklung der kreativen Leistungsfähigkeit ist", so scheint uns die Situation hier nicht viel anders. Wir können E. P. Torrance nur beistimmen, wenn er glaubt, dass es sich aus diesem Grunde als notwendig erwiesen hat, "eine kreative Haltung im Erwachsenenalter erneut herzustellen" (14). Das bedeutet, dass Techniken entwickelt werden müssten, um diese kreative Haltung auch bei Erwachsenen hervorzurufen, um sie von ihrem eigenen Können auf diesem Gebiet zu überzeugen und ihre Motivation zur Ausnutzung dieser Fähigkeiten zu verstärken. Diese "Erziehung zur Kreativität" müsste u.E. auch in der Aus- und Fortbildung der Sprachlehrer in den Vordergrund rücken. Da Kreativität in erster Linie eine Geisteshaltung zu sein scheint, nämlich die Bereitschaft, alle Möglichkeiten zu untersuchen, nichts gleich auszuschliessen, immer wieder von vorne anzufangen und nichts als endgültig zu betrachten, dürfte eine erste Aufgabe darin bestehen, den Lehrern — hier speziell den Sprachlehrern — das Wesen der Kreativität und ihre Rolle in der Erziehung zu erklären. Eine solche theoretische Grundlage scheint uns eine wichtige Voraussetzung für die dann folgende praktische Ausbildung, deren Ziel es sein sollte, den Lehrer zur Entwicklung seines kreativen Potentials anzuregen. Eins scheint uns dabei

Creative Behavior, 1967, I. 173-180. Deutsche Übersetzung : MÜHLE, G., SCHELL, Ch., *a.a.O.*, S. 173.

(13) HOOGZAND, A., LUTJEHARMS, M., *Anwendungsmöglichkeiten von Diapositiven im Fremdsprachenunterricht*, in : *Multimediaal Taalonderwijs*, Instituut voor Taalonderwijs, Vrije Universiteit Brussel, 1973, S. 31-44.

(14) TORRANCE, E. P., *Implications of Creativity Research Findings for Instructional Media*, in : TAYLOR, C. W., WILLIAMS, F. E. (Eds), *Instructional Media and Creativity*, 1966, 147-178. Zitate nach : ULMANN, G., *a.a.O.*, S. 139.

besonders wichtig : Unterrichtsmethoden und Lehrmittel müssen flexibel genug sein, damit sie den Lehrer in seiner kreativen Entwicklung nicht hemmen, sondern ihm die Freiheit lassen, mit eigenem Stoff und eigenen Methoden zu arbeiten, bzw. zu experimentieren.

Da wir das Glück haben, in unserem Institut unter diesen Voraussetzungen arbeiten zu können, möchten wir von diesem konkreten Fall ausgehen. Hierbei soll unsere Arbeitsweise keineswegs als Modell aufgefasst werden. Wir wollen Ihnen nur mitteilen, wodurch der Anstoss zu den Experimenten ausgelöst wurde, welche Möglichkeiten sich dabei ergaben, wie unsere Studenten darauf reagierten und wie wir selber uns in der neuen Situation erlebten. Als wir — und damit sind alle Sprachlehrer unseres Instituts gemeint — vor zwei Jahren vor der Aufgabe standen, flamische und zum Teil auch ausländische Studenten die jeweilige Fremdsprache zu lehren, und als wir uns über unser Lehrziel im klaren waren, mussten wir zu unserer Bestürzung feststellen, wie wenig gutes, vorbereitetes Material uns dafür zur Verfügung stand. Erst später haben wir erkannt, wie kreativitätsfördend sich diese Tatsache auf unsere Arbeit ausgewirkt hat. So blieb uns damals nichts anderes übrig, als überall nach interessantem Material zu suchen. Wir fanden es teilweise hier in Belgien, u.a. bei den jeweiligen Botschaften und kulturellen Institutionen, wie z.B. dem Goethe-Institut, der American Library usw., die uns Filme, Diapositive, Schallplatten, Plakate, Schriftstücke und dergleichen kostenlos zur Verfügung stellten.

Auch Zeitungen, Radio- und Fernsehsendungen lieferten uns wertvolles Material. Besonders bereichernd aber waren Aufenthalte in den Ländern, deren Sprache wir unterrichten. Material in Hülle und Fülle, wir brauchten nur zuzugreifen : Diapositive in Museen, Reklameschriften in Geschäften, Flugblätter auf der Strasse, um nur ein paar Beispiele zu nennen.

"... a tendency to accumulate an overabundance of raw material for the task at hand coupled with a willingness ultimately to discard some of it in forming final products" gehört laut C. W. Taylor zu den Merkmalen der kreativen Persönlichkeit ([15]). Es wurden die reinsten Entdeckungsreisen, besonders in dem Moment, in dem wir dazu übergingen, auch eigenes Material, wie z.B. Filme ([16]) und Diapositive herzustellen. Da aber das

(15) TAYLOR, C. W., *a.a.O.*, S. 25.
J. P. GUILFORD meinte ähnliches in Bezug auf Information, *Creativity : Retrospect and Prospect*, in : *The Journal of Creative Behavior*, 4, 1970, S. 167.

(16) WHITBURN, M., *Motion-picture Films in Foreign Language Teaching*, in : *Multimediaal Taalonderwijs*, *a.a.O.*, S. 46-59.

meiste gesammelte Material nicht für den Fremdsprachenunterricht bestimmt war — zur Kreativität gehört auch die Fähigkeit, Informationen anders als üblich zu kombinieren [17] — war die anschliessende Bearbeitung unsere nächste Aufgabe. Die gefundenen Texte mussten wir teilweise kürzen und vereinfachen. Diaserien mussten zusammengestellt und eigene, entsprechende Kommentare verfasst werden. Dann suchten wir geeignete Personen — die Muttersprache war dabei ausschlaggebend — und liessen jeden Text von verschiedenen Stimmen auf Band sprechen. So gewöhnen sich die Studenten von vornherein an verschiedene Klangbilder und das mehrmalige Anhören desselben Textes wird nie als langweilig empfunden. Zu den Texten und Aufnahmen wurden dann Fragelisten aufgestellt, usw. Danach erst konnten wir dazu übergehen, die einzelnen Teile in ein Ganzes einzubauen, d.h. den passend bearbeiteten Lehrstoff unseren Studenten im richtigen Moment und mit Hilfe des entsprechenden Mediums anzubieten. Alle im Institut vorhandenen technischen Hilfsmittel konnten dabei auf die verschiedenste Art und Weise eingesetzt werden : Film- und Diaprojektor, Fernseh- und Video-Gerät, Sprachlabor, tragbare Tonbandgeräte [18], usw. Die Arbeit machte Spass. Wir Lehrer hatten das angenehme Gefühl, etwas Effektives geleistet zu haben. Gleichzeitig hatten wir uns an stete Veränderung und experimentelles Arbeiten gewöhnt. Unsere Studenten reagierten sehr positiv. Da der Lehrstoff auf diese Weise oft als unvorhersehbar und unerwartet erschien, Überraschung und Spannung auslöste, steigerte sich seine Wirksamkeit. Wir wurden uns dessen bewusst, wie nachteilig sich der regelmässige Aufbau der meisten Lehrbücher heute auf die Lernmotivation auswirkt und wie überaus wichtig es ist, durch persönliche Initiative Abwechslung in den Unterrichtsablauf zu bringen. So haben wir z.B. ganz besonders auf einen abwechslungsreichen Beginn und ein möglichst entspannendes Ende der Unterrichtsstunden geachtet. Eine kurze, witzige Bildgeschichte aus dem letzten "Stern", eine besonders geistreiche oder lustige Heiratsannonce aus einer gerade gekauften "Zeit", die Lektüre eines soeben erhaltenen Briefes aus Deutschland und eine angenehme Lernatmosphäre ist geschaffen. "Creative und inventive men — ich zitiere

(17) GUILFORD, J. P., *Basic Problems in Teaching for Creativity*, in : *Instructional Media and Creativity*, *a.a.O.* Deutsche Übersetzung : MÜHLE, G., SCHELL, Ch., *a.a.O.*, S. 142-143.

(18) NAMENWIRTH, E., *Vers un emploi plus diversifié de l'enregistreur à cassettes dans l'enseignement des langues vivantes*, in : *Multimediaal Taalonderwijs*, *a.a.O.*, S. 60-66.

C. W. Taylor — can do without much expensive equipment that may be required by men with less talent" (19). Wir haben uns deshalb die Frage gestellt, ob man im Fremdsprachenunterricht die traditionellen Lehrbücher nicht vielleicht durch Richtlinienhinweise ersetzen sollte, die dem Lehrer nicht nur die Freiheit lassen, sondern ihn sogar verpflichten, kreativ zu Werke zu gehen, ohne jedoch das Gesamtziel aus dem Auge zu verlieren.

Natürlich lässt sich unser Experiment nicht so ohne weiteres verallgemeinern. Vielleicht aber könnte es als Anregung für die Lehrerausbildung dienen.

Überhaupt müssten vorher von Seiten der Schulbehörde gewisse Voraussetzungen geschaffen werden, die es dem Lehrer später ermöglichen, seine während der Ausbildung erworbenen kreativen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. So wurde in Amerika z.B. "den Mitgliedern jedes Schulkollegiums, das in ein (solches) Projekt einbezogen worden war, acht über das Schuljahr verteilte freie Tage gewährt. Diese wurden manchmal in Halbtage für Diskussionen und Arbeit in Gruppen aufgeteilt. Sonst wurde die Freizeit noch dazu benutzt, unabhängig zu studieren und zu forschen, den Kollegen in seiner Klasse und auch andere Schulen zu besuchen und einige freie Tage in Verbindung mit Wochenend-Erholung zu verwenden. Jedes Schulkollegium erhielt Mittel, um die Lebenshaltungskosten in einem Hotel oder einer Pension in einiger Entfernung von zuhause für drei Erholungs-Wochenenden während des Jahres abzudecken" (20).

Es werden hier drei wichtige Probleme angeschnitten, nämlich : Freizeit für Studienzwecke, Schulbudget für die Lehrerfortbildung und Gruppenarbeit.

Das eben zitierte Beispiel sollte uns veranlassen, nach ähnlichen Lösungen zu suchen. Das Wochenpensum unserer Lehrer macht eine intensive Fort- und Weiterbildung während der beruflichen Tätigkeit als Rückkopplung der Praxis an die Theorie sozusagen unmöglich, mit dem Resultat, dass viele Lehrer irgendwann den Anschluss verlieren und in Resignation, Nörgelei, Routine oder sogar Krankheit flüchten. Freizeit für Studienzwecke scheint uns kein so schlechter Ausweg aus diesem Dilemma.

(19) Taylor, C. W., *a.a.O.*, S. 4.

(20) Brown, G. I., *Operational Creativity : A Strategy for Teacher Change*, in : *The Journal of Creative Behavior*, 1968, 2, 263-270 — S. 265, Deutsche Übersetzung : Mühle, G., Schell, Ch., *a.a.O.*, S. 197.

Da der Beruf des Lehrers auch bei uns noch lange nicht zu den überbezahlten zählt, sollte man dem Beispiel Amerikas folgen und den Lehrern für ihre Fortbildung einen Anteil am Schulbudget gewähren. So wissen wir aus eigener Erfahrung, wie wichtig es z.B. für einen Fremdsprachenlehrer ist, in direktem Kontakt mit dem Land, dessen Sprache er unterrichtet, zu bleiben.

Man sollte einmal statistisch untersuchen, wieviele Fremdsprachenlehrer diesen Kontakt wirklich pflegen. Ein finanzieller Zuschuss von Seiten der Schulbehörde für kurze Studienreisen ins jeweilige Sprachgebiet würde bestimmt viele Lehrer veranlassen, auf diese Weise ihren Horizont zu erweitern, was letztlich dann dem Unterricht zugute käme. Es gibt dem Lehrer das befriedigende Gefühl, neue Eindrücke gesammelt, interessante Aspekte entdeckt, kurz und gut sich bereichert und erneuert zu haben, was sich unmittelbar positiv auf die Lernatmosphäre auswirkt, nicht zuletzt, weil die Schüler heutzutage besonders aufgeschlossen für alles Neue und Aktuelle sind.

Auf das Problem der Gruppenarbeit möchten wir etwas näher eingehen. Wir haben im Institut von Anfang an grossen Wert auf Zusammenarbeit gelegt, nicht nur unter den Lehrern, die die gleiche Sprache unterrichten, sondern unter allen Sprachlehrern. Schliesslich standen wir ja alle vor dem gleichen Problem : Wie können wir die vorhandenen Mittel maximal einsetzen, weitere ausfindig machen und neue erfinden, um unseren Unterricht interessant zu gestalten. Dank der positiven Einstellung jedes einzelnen neuen Ideen gegenüber, kam es in kurzer Zeit zu einem intensiven Gedanken- und Ideenaustausch und auf diese Weise zu interessanten Verbesserungen und neuen Kombinationen. A. F. Osborn, dessen "brainstorming" — Technik wir so unter uns, wenn auch unbewussterweise angewendet haben, "hält es für die günstigste Situation, wenn individuelles Denken mit der Gruppentätigkeit abwechselt. Die Gruppenmitglieder wirken dabei als zusätzliche Stimuli für den einzelnen" (21). Man sollte jedenfalls auch in der Aus- und Fortbildung der Sprachlehrer mehr Interesse für Gruppenarbeit zeigen. Die Amerikaner haben mit ihren Versuchen, auch in der Schule kreatives Denken durch Gruppenarbeit zu stimulieren, beträchtliche Erfolge erzielt. Warum sollen wir uns ihre Erfahrung nicht zugute kommen lassen? Wäre es nicht eine interessante

(21) Osborn, A., *Developments in Creative Education*, in : Parnes, S. J., Harding, H. F. (Eds.), *A Source Book for Creative Thinking*, 1962, 19-29. Zitiert nach : Ulmann, G., *a.a.O.*, S. 141.

Aufgabe für unsere Schulinspektoren, den Kontakt zwischen Lehrern verschiedener Schulen herzustellen, die Gruppenarbeit zu fördern und die Ergebnisse jeweils bekannt zu machen, damit jeder Lehrer damit arbeiten und weiter darauf aufbauen kann.

Das könnte vielleicht auch dazu führen, dass die grosse Menge von Lehrmedien, die in den Schulen zur Verfügung steht und meistens nur sehr einseitig oder oft überhaupt nicht benutzt wird, konstruktiver eingesetzt wird.

"Das Misslingen vieler Innovationen in Lehrplan, Lehrmethoden, Schulorganisation — so schreibt G. I. Brown — ist nicht notwendigerweise die Folge der Unzulänglichkeit der Innovation. Solche Fehlschläge sind oft die Nachwirkung der Vernachlässigung einer Strategie, die Lehrer in die Neuerungen einzuweisen. Oder wenn es eine Strategie gibt, liegt die Unangemessenheit in dieser Strategie. Sommerkurse, Lehrerfortbildung, Arbeitsgemeinschaften, Abschlussdiplome usw. haben häufig geringen Effekt auf Lehrer, weil eine Bedingung für signifikantes Lernen, nämlich emotionale Beteiligung oft missachtet wird" (22). Auch wir glauben, dass diese emotionale Beteiligung des Lehrers äusserst wichtig ist, dass sie aber erst dann vorhanden ist, wenn dem Lehrer die Freiheit gelassen wird, innerhalb bestimmter aber grosszügiger Grenzen mit Ideen und Materialien zu spielen, wenn Kreativität eher praktiziert als bloss besprochen wird.

Vrije Universiteit Brussel.

(22) Brown, G. I., *a.a.O.*, S. 264. Deutsche Übersetzung: Mühle, G., Schell, Ch., *a.a.O.*, S. 195.

BORIS JORDAN

LINGUISTICS AND THE LANGUAGE TEACHER

As a start of this discussion, I would like to define two concepts which I am using throughout this paper.

Hockett (1) introduces the term "participation knowledge of a language" in referring to a person's ability to speak and understand a language. He contrasts this kind of knowledge with "objective knowledge of the language" when he refers to one's ability to analyze a language phonologically, morphologically, syntactically, and culturally. Using the results of more recent research in linguistics and methodology, I would like to modify this definition of "objective knowledge" in the following way : "Objective knowledge of a language is one's ability to analyze the target language and the student's native language, and to compare and contrast them for the purposes of teaching and learning". I propose this modified definition because I consider the contrastive analysis of two languages important in the language teaching and learning process.

The present discussion, therefore, will be concerned with the teacher whose primary objective is to impart to his students the four skills in a foreign language, namely, the ability to understand, speak, read, and write it. I do not discuss the study of literature or area background (2) as objectives *per se* in a language course. Both fields are important ; however, they are incidental to the process of acquiring the four language skills.

Let me first say a few words about objective knowledge which a language teacher, in my opinion and experience, needs in order to perform

(1) Charles HOCKET, *Linguistics and Foreign Language Teaching*. Unpub. papers. Monterey, Ca. : U. S. Army Language School. 1950. p. 2.

(2) "Area background" brief for "area background study" comprising anthropology, civilization, economics, geography, history, etc., referring to a particular language.

his duties, either in platform teaching or preparing instructional materials. It is generally recognized that objective knowledge, along with participation knowledge, are the basic elements of the language teacher's educational background (3). If we try to grade these two kinds of knowledge from the viewpoint of their importance in the teaching-learning processes leading to the acquisition of the four language skills, we could probably place participation knowledge first, objective knowledge second. So far as the native teacher is concerned, the grading reflects the natural sequence in which these two kinds of knowledge are acquired. The non-native teacher, however, very often acquires both simultaneously during his study. Sometimes the reverse takes place : the non-native language teacher acquires objective knowledge first, then the participation knowledge. This normally happens when teachers of the future language teachers do not possess participation knowledge and by necessity teach their students only *about* the language.

The shortcomings of the language teachers in these two fields became vividly apparent in the Fifties as soon as the audio-lingual approach expanded in use throughout the school systems in the United States. Most of the American-born foreign language teachers did not possess a satisfactory participation knowledge. Those who stressed the study of literature usually did not have the necessary objective knowledge. On the other hand, there were in the United States many immigrant native speakers of the five major school languages (French, German, Italian, Russian, and Spanish), who easily acquired a BA or MA because they knew the target language well. However, these native speakers, too, tended to emphasize literature instead of linguistics. Some were not trained in linguistics at all. Yet a third category of teachers was produced during times when the demand for language teachers was great ; but when trained teachers were not available to meet their needs, the schools hired native speakers whose higher education was in any field but language. All these three categories of

(3) Mills F. Edgerton, *A Philosophy for the Teacher of Foreign Languages* in MLJ, vol. LV, Jan. 1971, No. 1, p. 10. "First of all, every teacher of a foreign language must be a linguist, in technical, scientific sense of this term. Preparation for a teaching career should necessarily involve coursework in basic linguistics, cultural anthropology, and those topics in philosophy which are most immediately relevant to our purpose, especially epistemology. I would point out in this context that in the vast majority of people now teaching foreign languages in this country (U.S. — my remark) have no sound linguistic knowledge of the *English* language and at best only a rather superficial knowledge of the reality of the language they teach".

teachers lacked either the objective knowledge or the participation knowledge, or both, which they needed in order to be efficient in the classroom. Eventually, as their deficiencies became evident, the government took steps to correct them. In 1958 Congress passed special legislation in the form of a National Defense Education Act. Title VI of the NDEA was created to remedy this situation, i.e., the deficiencies in objective and participation knowledge. In addition, the Act had the purpose of eliminating the deficiencies in methodology and area background training (4).

Why is linguistics, i.e., objective knowledge, so desirable and important? First, let us assume that a teacher has native or, if he is American-born, near-native command of the language. In both cases he would need some control of his language skills. For, while teaching for a considerable length of time, the participation knowledge of both the native and non-native teachers tends to deteriorate in the classroom atmosphere (5). They acquire "classroom" pronunciation, intonation, speech speed, etc., etc. The students' native tongue, their innate resistance to the target language, and the constant repetition of utterances after a while render trivial the basic structure of the target language. The teaching process has a negative influence upon the teachers' participation knowledge, often to a significant degree. The teacher's only help is his ability to analyze what he is saying at any time and, with the aid of this analysis, to remain conscious of his mistakes, and to correct himself. To be able to do this, he must have the ability to analyze the students' native tongue and the language he is teaching. The recognition of this fact is one of the most remarkable contributions of linguistics to language teaching.

Linguistic analysis, of course, will not help them to keep up with the developments in the colloquial stratum if they are not teaching in the

(4) Robert I. Cloos, *In-Service Programs in Foreign Languages at Elementary and Secondary Levels*, in *The Britannica Review of Foreign Language Education*, Chicago, 1971, pp. 248-249. The Summer Linguistic Institutes, 587 in toto, organized under the auspices of Title VI of U.S. National Defense Education Act of 1958 (as amended), were attended by more than 30,000 elementary, secondary, and college language teachers, i.e., almost 40% of the total language teachers in the U.S.A.

(5) M. F. Edgerton, Jr., *A Philosophy for the Teacher of Foreign Languages*, MLJ, Jan. 1971, LV, Vol. 1, p. 6. "We are all painfully well aware that a language gradually fades away — that an intimate understanding of another culture gradually dissipates — if regular recurrent experience of that language and that culture does not constantly reinforce and augment that knowledge".

country of the target language. Therefore, they must return to that country every so often in order to keep up with these developments.

In my brief introduction to the subject I mentioned the necessity of a thorough linguistic training which would enable the teacher to maintain his participation knowledge on a high level. We might call this necessity *intrinsic*. However, the teacher usually does not understand the importance of maintaining high quality level of the standard taught. Furthermore, it has not always been recognized that the objective knowledge of a language helps the teacher to keep his participation knowledge from going stale. This lack of awareness is a phenomenon common even among native speakers who happen to teach their mother tongue.

Another point worth mentioning are the extrinsic requirements for the objective knowledge of language. The plural is intentional. These requirements are indeed numerous. I shall discuss them one by one without attaching any importance to their sequence. As a matter of fact, in the processes of teaching and learning, all of them are apparent at all times. They are intermingled, and if any one of them appears more important than another, it is only because it is more apparent, or more urgent at some point of teaching and learning. Experience shows that linguistic knowledge is needed in the teaching of a language, no matter which method we apply. For instance, the audio-lingual approach requires a teacher to be able to hear all mistakes the students make, to be able to correct them via proper examples, e.g., minimal pairs, isolated and structural features, etc., etc., in an organized and purposeful way. Experience shows that a teacher can hear, and even anticipate students' mistakes only if he possesses the necessary linguistic background and a certain amount of experience ; the same is true, not only with respect to the manner in which he corrects his students, but also with respect to the choice of the language materials that he uses for the purpose. His total performance in these areas becomes systematic and conscious. In the case of audio-lingual instruction, the instructor usually functions without trying to transmit to his students the theory behind his own performance.

If the teacher applies the cognitive code-learning theory approach (6), he must, in addition to the audio-lingual activity, supply his students with

(6) John B. CARROLL, *The Contributions of Psychological Theory and Educat onal Research to the Teaching of Foreign Languages*, in MLJ, May 1965, vol. XLIX, No. 5, pp. 273-281, contains a good discussion of the cognitive code learning theory as applied to language teaching.

pertinent theoretical information. Not all teachers are able to explain the theory behind their performance, i.e., why they do what they do. This is true especially of those who lack linguistic training. Unfortunately, few teachers recognize this. The result is that in the classroom there is much unlinguistic talk which is confusing, and thus detrimental to the students' progress. Practice and theory are often contradictory under such circumstances. The ideal language teacher, of course, is the being we are after. He seldom is a product of training in the university. He has to develop himself later by acquiring additional knowledge in those fields in which he did not receive any, or enough training during his regular study at a college or university. All these training needs are, as a whole, seldom taken into consideration by the respective departments in the higher educational curriculum preparing language teachers. I am going to discuss each one of them individually. We have seen so far that the training of the language teacher must continue after he has left the university and be geared to the needs of each individual teacher. The last statement indicates the importance of this conference and its agenda, which deal with the training and retraining of the teacher. How much linguistic knowledge must a teacher have? In which field must he be competent? There are several fields of linguistic knowledge. For our purposes we shall refer to the field of macrolinguistics. This is a wide, immense area of knowledge.

Even a lifetime study would not cover the total field properly. However, a knowledge of the entire field is not necessary for the purposes of teaching. I shall point out those disciplines in the field which are vitally important in the processes of teaching and learning and, therefore, should be a part of the teacher's competence. Not all disciplines in the field are pertinent or of equal importance. Several principles determine their importance. One will be to state which discipline of the field is basic, i.e., a prerequisite for understanding another. Another principle would be to determine which discipline is more important than another from the point of view of frequency and intensity in application in teaching. A course aiming to impart the four language skills is comprehensive, i.e., it requires the maximum amount of linguistic knowledge. A teacher linguistically prepared to teach such a course should be considered universal. He can easily switch to another course and be efficient in one, e.g., oriented toward only reading or listening and reading comprehension, omitting speaking and writing, or in a course oriented only toward written translation. Our recommendations will be geared toward the competence and the performance of that universal teacher.

1. The original and the historical development of *techne grammatike (ars grammatica)* are both closely related to language teaching. The traditional grammar's main subdivision, morphology and syntax, are still the core of the subfield of microlinguistics. In the twentieth century modern linguistics added phonemics to this core. Therefore, the first and most important requirement for a competent language teacher is the subfield of *microlinguistics* (See Chart).

At this point I want to say a few words about the status quo of grammar in our times. New grammatical theories have appeared. In addition to classical grammar, we now have the descriptive linguistic theory, transformational grammar, stratificational grammar and, more recently, case grammar. While it is desirable for a teacher to be aware of developments in the theory of grammar, as a rule he cannot make use of all these new developments, but only of that theory which he can find in the available pedagogical works of grammar. He should, however, feel free to apply any principles of a new grammatical theory which he knows from experience would be helpful in the teaching and learning process. In other words, the teacher must be eclectic.

2. The concept of phoneme and other phonemic and morphophonemic phenomena is incomprehensible without a good understanding of the speech-producing process. For this we have to turn to the subfield of prelinguistics. The modern language teacher must have a thorough training in phonetics, and particularly in *articulatory phonetics*, in order to be able to analyze speech movements and to explain them, whenever necessary, in a terminology comprehensible to the students. With articulatory phonetics he will be able to create proper speech habits whenever the imitation method fails. Experience shows that a teacher is able to do this only if he is a really good phonetician. A shallow knowledge or poor application will not do.

Acoustic phonetics is another discipline of the prelinguistic subfield. Some training is desirable here, too. Such training will sharpen the teacher's ears and, in addition, sonagrams will keep his visual concepts vivid concerning differences in sounds.

Auditory phonetics is another area of the prelinguistic subfield. It is, in fact, a part of psycholinguistics. It is covered within that discipline which we intend to discuss later.

3. *Kinesics*, a feature of paralinguistics, must be considered next. The bodily movements accompanying speech, or used alone, are inseparable

parts of the communication process. They represent typical cultural phenomena. The teacher must be aware of kinesic differences and similarities. He must take his students also aware of them, both by performing the movements and by explaining the differences and similarities. Unfortunately, this subfield of linguistics is comparatively new and has not been sufficiently explored and described. However, some literature is available for a few languages (7). It can be of great help in training the language teacher. As a matter of fact, teachers always have been trained in paralinguistics on a limited scale in any course in linguistics. And this is all to the good ; however, more stress should be placed on paralinguistics.

4. The subfield of metalinguistics contains a great variety of disciplines which are built upon the other three fields. The quality and the depth of the teacher's training and performance in these disciplines depend to a great extent on his competence in the other three areas. The following areas are, in our opinion, important to the language teacher :

a. *Sociolinguistics* — i.e., teacher's competence in horizontal and vertical language stratification specifically geared toward the target language and the student's mother tongue. He must also be aware of the various registers operating within each stratum.

b. *Psycholinguistics* — a good understanding of how first and second languages are perceived, retained, and learned. Special stress should be put on the learning processes affecting the adult learner.

(7) The following literature in kinesics is available :

(1) Robert J. Foster, *Examples of Cross-Cultural Problems Encountered by Americans Working Overseas : An Instructor's Handbook*. Washington, D.C. : HumROO, The George Washington University, 1965.
(2) Ray L. Birdwhistell, *Introduction to Kinesics*. Washington, D.C. : Foreign Service Institute, 1952.
(3) Julius Fast, *Body Language*. Pocket Books, 1971.
(4) Robert Hall, *The Silent Language*. New York : Doubleday, 1959.
(5) Gordon W. Hewes, *The Anthropology of Posture*, in Scientific American, Feb. 1957, vol. 106, No. 2, pp. 123-138.
(6) Margaret Mead and Frances Coon McGregor, *Growth and Culture : A Photographic Study of Balinese Childhood*. New York : Putman and Son, 1951.
(7) H. M. Quackenbos, *Archtype Postures*, in Psychiatric Quarterly, vol. 19, No. 4, Oct. 1945, pp. 589-591.
(8) Fernando Poyatos, *Kinesika del Español Actual*, in Hispania, vol. 53, Sept. 1970, No. 3, pp. 444-452.

c. *Semantics* — combined with *diachronic linguistics*, will make the teacher aware of the changes affecting deep and surface structure of the language in time.

d. *Literature* — contemporary literature, not only synchronic *belles lettres*, but all writing available now, such as newspapers, magazines, etc., which usually reflect dialectal forms, localisms, colloquialisms, and jargons which gradually become parts of the various strata.

e. *Writing* — relationship between sound and the written symbol in the two languages.

f. *Comparative linguistics* — refers mainly to the two languages, comprising all phenomena of the preceding three macrolinguistic subfields ; in other words, a good background in contrastive analysis of both languages.

g. *Applied linguistics* — pedagogical and methodological principles which underlie the application of the acquired linguistic knowledge to language teaching.

In my opinion, the language teacher should be competent in all these disciplines of the macrolinguistic field. Universities preparing future language teachers long ago should have included the above disciplines in their curricula, but this has not been the case. We now have the difficult and sometimes insurmountable task of training or retraining the teachers we already employ in order to make them as competent as we think they should be.

Retraining is difficult. Age, habits of long standing, and the experience of the already-established teacher are real obstacles to this task. In stating this I do not mean to say that we should give up retraining, especially since a great number of teachers respond favorably to it. However, this conference should emphatically point out that the present university curricula which supposedly are geared toward preparation of future language teachers are not satisfactory, and that they are not oriented toward the objectives and methodology in second language education (8).

(8) The need for this change was recognized in the U.S. by the introduction and application of the National Defense Education Act of 1958. The Language and Area Centers authorized by the Act from 1959 on offered courses in various degrees, all geared toward the objectives of second language education. See : Language and Area Centers — 1959-1968 authorized by the National Defense Education Act of 1958, as amended, Title VI, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Washington, D.C., 1968.

CHART OF
THE FIELD OF MACROLINGUISTICS

		PARALINGUISTICS Vocal Qualifiers — *Kinesics*	
PRE-LINGUISTICS	MICRO- (OR PROPER) LINGUISTICS	META-LINGUISTICS	
Phonetics : 1. *Articulatory* (Physiology) 2. Acoustic (Physics) 3. Auditory (Psychology)	Synchronic : 1. *Phonemics* 2. Grammar : *Morphology* *Syntax*	1. *Applied linguistics* 2. *Comparative linguistics* 3. Diachronic linguistics 4. *Sociolinguistics* 5. *Psycholinguistics* 6. Anthropological linguistics 7. General grammar 8. Philosophical grammar 9. Language genealogy 10. *Semantics* 11. General semantics	12. *Literature* 13. *Writing* 14. Epigraphy 15. Onomastics 16. Lexicology 17. Lexicography 18. Semiology 19. Semiotics 20. Computational linguistics 21. Mathematical linguistics 22. Statistical linguistics Etc.

The four general groups according to G. L. Trager, *The Field of Linguistics*, SIL Occasional Papers, Norman, Oklahoma, 1949.

We might convince some higher educational institutions to reorganize their present curricula. If even a few do, this will be a significant gain for our profession (9).

Defense Language Institute West Coast Branch
Presidio of Monterey.

(9) Unfortunately, the total of subject matters from the macrolinguistic field, as recommended herein, are still a rare phenomenon in modern language teacher education. Often the terminology referring to this education is confusing. A teacher's participation knowledge is often called *linguistic competence*, even in works dealing fundamentally with the problems of teachers' training. E.g., *Guidelines for Teacher Education Program — An Exposition*, in MLJ, Vol. L, No. 6, 1966, passim. In Part IV of the same Exposition, the linguistic needs of teacher training are defined as follows : "3. In order to provide candidates of varied backgrounds with the opportunity to achieve at least the level of 'Good' in the seven areas of competence outlined in Section C above, the institution offers, or provides by special arrangements, instruction in : a. The four language skills ... and b. The major works of the literature (of the foreign language) ... and d. Language analyses, including a study of the phonology, morphology, and syntax of the modern language and comparison of these elements with those of American English". See pp. 343-344. A broad interpretation of these two paragraphs could probably cover and even surpass the parameters of the proposals made in this paper! Utinam!

MARIA P. LA VALVA — MANFRED SPRISSLER

QUELQUES REMARQUES AU SUJET DE LA FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

A. Préliminaires

1. *La situation générale*

On attend d'un étudiant en langues vivantes, qu'à la fin de ses études, il fasse preuve de connaissances théoriques et pédagogiques suffisantes. Ceci signifie, qu'il n'a pas fait qu'étudier une ou plusieurs langues — avec tout ce que cela comporte de connaissances de linguistique générale, de littérature et des faits socio-culturels mais qu'il est aussi capable de les enseigner — en d'autres termes, ceci signifie qu'il s'intéresse aux recherches de linguistique appliquée et qu'il est familiarisée avec toutes les questions de la théorie et de la pratique. Car c'est le but que se fixent aujourd'hui centres de formation des professeurs de langues vivantes tels que les instituts d'université et les centres linguistiques.

Pourtant la recherche est en évolution constante dans tous les domaines. Le professeur de langues vivantes ne fait pas exception à la règle. Il éprouve également le besoin de s'informer. Il doit avoir la possibilité à la fois d'approfondir et d'améliorer ses connaissances professionnelles et pédagogiques mais aussi d'acquérir de nouvelles connaissances didactiques, méthodiques des moyens modernes de communication. Cette exigence contraint les centres de formation à ne pas interrompre brusquement la formation des enseignants mais à la poursuivre là ou elle s'était arrêtée et à envisager pour tous les enseignants une formation continue. Dans cette optique, la formation continue n'est plus l'écho des études traditionnelles, sans lien avec les réalités professionnelles —

comme les décrit H. J. Krumm [1] — elle devient le noyau de la formation des enseignants et la tâche essentielle des centres de formation. Malgré la connaissance de cet état de fait, aucune décision n'a été prise en ce sens, sauf celle d'en confier le soin aux centres de formation déjà nommés.

La tâche d'un centre linguistique ne doit pas se limiter à la formation des enseignants de langues vivantes. Elle doit s'étendre également à la formation continue. C'est la raison pour laquelle le centre linguistique de l'Université de Bielefeld a décidé, tout à ses débuts (l'institut est actuellement en création) d'accepter cette tâche. En effet un centre linguistique dont le personnel est au complet rassemble une équipe de spécialistes tels que linguistes, pédagogues spécialisés dans l'enseignement des langues vivantes et psychologues. Leur action peut s'étendre à la planification et à la réalisation d'un cours de formation continue, sans qu'ils s'éloignent essentiellement de leurs tâches habituelles. Ce programme pourrait être réalisé en quelques mois sans trop de difficultés, en particulier dans le cas d'une organisation des cours en blocs de travail intensifs. Sur le plan de l'organisation les «Kontaktstudium» semblent être la meilleure solution car — en effet, elle permet aux professeurs du Centre et aux enseignants intéressés de mener de tout leurs activités professionnelles sans trop de travail supplémentaire.

2. *Différenciation*

Nous faisons ici la différence entre formation continue («Fortbildung») et recyclage («Weiterbildung»). Nous entendons plutôt par recyclage l'étude de nouvelles matières d'enseignement pour lesquelles l'enseignant n'avait encore reçu aucune formation. Pour nous les «Kontaktstudium» ne sont ni des cours sous forme de séminaires, ni la formation d'enseignants «médiateurs» chargés d'informer à leur tour leurs collègues. Les «Kontaktstudium» sont, plutôt, pour nous, une forme de transmission indirecte des connaissances pour laquelle nous faisons appel à différents moyens de communication, et qui peut aussi comprendre quelques rencontres entre enseignants des facultés ou des centres linguistiques et leur collègues des lycées (colloques).

La formation optimale des professeurs de langues vivantes comprend différents aspects. Les centres linguistiques devraient donc organiser

(1) H.-J. Krumm, *Überlegungen zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern*, dans : *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (1972), p. 426-428 ; pour la citation voir p. 426.

différents cours de formation continue spécialisés : langue comme instrument de communication spécialisée (p.e. congrès), aspects culturels et sociaux du pays envisagé, linguistique appliquée, établissement de tests, psychologie appliquée etc. Les cours de formation continue en linguistique et en littérature relèvent plutôt des facultés compétentes. Un nombre important de cercles de recherches peut stimuler l'intérêt des participants éventuels. L'établissement d'un programme précis et net est une des conditions du succès, sans que cela signifie un accroissement des tâches.

3. *Groupes de participants*

La répartition des participants est fonction du type d'établissement scolaire auquel ils appartiennent (p.e. «Établissement de tests pour l'enseignement de l'Italien dans les lycées»). Ceci semble particulièrement important sur le plan technique — par exemple, dans un cadre suprarégional, certains centres linguistiques pourraient se spécialiser, pour une répartition rationnelle des tâches, dans l'organisation des «Kontaktstudium» pour une langue donnée.

Les participants aux exercices traditionnels et aux batteries de tests et qui auraient assisté aux colloques reçoivent un certificat de participation qui pourrait figurer dans leur dossier administratif, en accord avec les différents ministères.

4. *Organisation*

a. *Matériel*. Un cours de formation continue devrait faire appel à toutes les ressources technologiques de la pédagogie moderne. L'intégration de moyens technologiques n'offre pas seulement d'intérêt pour l'organisation pratique et pour l'actualisation du cours, elle stimule également les participants. Matériel à prévoir : Information théorique, textes et exercices, tests tels que bandes magnétiques (ou cassettes).

b. *Groupe de travail de préparation*. Un linguiste spécialisé en linguistique appliquée, un spécialiste de la langue envisagée ont la responsabilité de l'élaboration du matériel didactique et de la correction. Un représentant des participants, possédant du moins six ans d'ancienneté dans la fonction enseignante devrait avoir un rôle consultatif. Un psychologue — option pédagogie appliqué — particulièrement intéressé

(2) H.-J. KRUMM-M. SPRISSLER, *Organisationsstruktur und Funktionen im Aufbau selfindlicher Sprachenzentren* (AKS-Arbeitspapier No. 1), Bochum 1972, voir particulièrement p. 29, 35, 39.

par les problèmes du téléenseignement, un technicien du son, font également partie du groupe de travail. On pourrait, éventuellement, s'adjoindre l'aide d'un enseignant — option langue ou littérature.

c. *Problèmes de durée*. La durée du cours peut être de six à douze mois, durant l'année scolaire. Nous éviterons essentiellement de faire empiéter le cours sur les grandes vacances, qui nous semblent plutôt être réservées à un séjour à l'étranger. Les participants reçoivent des informations écrites ou des bandes magnétiques. Quelques colloques, à peu-près tous les deux mois, leur donnent l'occasion d'avoir des rapports plus personnels avec les professeurs du Centre. Ils permettent avant tout une discussion critique de questions théoriques et de leur incidence sur le plan professionnel. Les participants peuvent aussi avoir réponse à leurs questions particulières et faire toutes suggestions quant à l'organisation pratique. Chaque colloque a une durée approximative de trois heures. Le nombre de participants n'excède jamais dix. Les cours de formation continue sont organisés suivant les besoins spécifiques. Mais chaque professeur de langues vivantes doit avoir la possibilité de s'informer au moins tous les cinq ans, des progrès de la linguistique dans tous les domaines.

5. *Financement*

Il serait souhaitable qu'un accord s'établisse avec l'Administration, en vue du remboursement des frais de voyage des participants. Les frais ne dépasseront pas certains limites car les professeurs du Centre ne font généralement pas l'objet d'une rémunération particulière. Il s'agira surtout des heures supplémentaires attribuées au secrétariat du centre linguistique, au laboratoire, des frais de matériel (papier, frais de reproduction et bandes magnétiques, et frais d'envoi du matériel), éventuellement frais de voyage des assistants chargés de la réalisation des colloques.

B. Modèle de Cours de Formation continue pour Professeurs de Lycée

1. *Traits généraux*

Il s'agit ici d'un exemple de «Kontaktstudium» d'une langue étrangère. Un centre linguistique va justement choisir ce problème comme thème d'un «Kontaktstudium». L'objet du cours est une langue vivante, une seule, et s'adresse particulièrement aux professeurs enseignant l'Italien seconde langue dans les lycées.

Nous avons, évidemment, choisi ce petit groupe pour plusieurs raisons. D'abord les professeurs enseignant comme matière facultative une langue dont l'enseignement est moins répandu dans les lycées que ne le sont l'anglais ou le français ont moins souvent la possibilité de participer à des cours de formation continue. Ensuite il est plus facile d'expérimenter avec un petit groupe de participants. Le but poursuivi est l'approfondissement des connaissances linguistiques théoriques et pratiques. Pourtant, il est indispensable d'aborder également des questions didactiques et méthodiques, intéressant la pédagogie de l'enseignement de la langue vivante envisagée.

Le cours comprend les sujets suivants :

— Prononciation et intonation.

— Exercices morpho-syntaxiques de self-contrôle et de self-contrôle du sens de la langue et d'affinement du sens critique de la langue.

— Exposé de thèmes de grammaire comparée d'après les plus récentes acquisitions de la recherche et leur intérêt pour l'enseignement de la langue.

— Analyse de phénomènes particuliers à la langue parlée (néologismes, expressions idiomatiques, champs sémantiques).

— Analyse linguistique d'extraits de textes littéraires de parution récente, intéressant sur le plan linguistique.

— Examen critique d'un nouveau manuel d'enseignement.

— Discussion de rapports de recherche des procédés didactiques modernes, plus spécialement appliqués à la langue en question ou aux phénomènes socio-linguistiques.

— Information sur la bibliographie spécialisée.

2. *Réalisation pratique*

Nous avons fait parvenir le programme de premier cours aux professeurs d'Italien de trois land : Rhénanie-Westphalie, Basse-Saxe et Hesse ainsi qu'à ceux de Brême. Nous avons reçu 24 demandes d'inscription (3). La durée du cours sera de dix mois. Les participants reçoivent par mois une «unité de travail» qu'ils doivent retourner pour

(3) Chaque participant remplit, en même temps que le bulletin d'inscription, une fiche de renseignements ne se limitant pas seulement aux renseignements habituels (études, expérience de l'enseignement de l'italien). Certains questions nous renseignent sur le temps disponible et sur les possibilités d'utilisation des sources de communication en langue italienne (radio, télévision, cinéma, disques etc...). Nous avons tiré profit de ses renseignements pour l'organisation du cours.

correction. Tous les deux mois, et par demi-groupes, ils prendront part à un colloque de trois heures (4). Le lieu du colloque sera choisi de manière à gêner les participants le moins possible.

3. *Contenu*

Comme dans le cas de tous les modèles pour lesquels il n'existe pas encore d'exemple préalable, la difficulté la plus importante réside dans le découpage rationnel des unités de travail. C'est de ce découpage dont dépend finalement le succès de ce type de cours. Nous ne pouvions, ici, prendre exemple sur les cours de formation continue qui ont déjà eu lieu. En effet ces cours se caractérisent généralement par leur manque d'homogénéité. Ils comprennent des exercices allant de la simple pédagogie appliquée à la linguistique générale. Au contraire, nous nous limitons à l'approfondissement de la connaissance de l'Italien. Nous nous efforçons de réaliser de programme en ayant recours à tous les ressources de la didactique moderne. Le centre d'intérêt que nous avons choisi est d'abord la compréhension orale et l'expression écrite. Ceci nous permet d'établir un registre des erreurs les plus communément commises et d'envisager également statistiquement leur fréquence d'apparition. Après la mise en évidence des lacunes des participants et la détermination de leur niveau général, il nous est plus facile de réaliser un programme d'approfondissement de la morpho-syntaxe et de la grammaire contrastive correspondant très vraisemblablement aux besoins de ce groupe d'enseignants.

Par exemple, la première unité est un programme de 40 minutes enregistré sur bandes magnétiques ou sur cassette (5). La première partie est un reportage de radio sur un événement du jour comportant divers interviews dont celui d'une étrangère qui ne s'exprime que dans un italien très approximatif, le tout interrompu par quelques pages de publicité.

La deuxième partie se compose d'un échantillonnage de prononciation de mots et de groupes de mots choisis, d'un extrait de roman moderne que nous destinons à un exercice de correction phonétique et grammaticale.

(4) Nous avions d'abord envisagé une durée de 4 mois, avec un rythme bi-mensuel pour chaque série de travaux. Les participants ont proposé les changements adoptés par la suite. Nous pensons également essayer de terminer le cours par un colloque s'étalant sur un week-end.

(5) Tous les participants disposent d'un magnétophone à bandes ou à cassettes. Il faudrait également prévoir le prêt d'appareils. En général, les expériences faites par d'autres organismes sont positives si l'on accepte de remplacer les appareils tous les deux ans.

Nous accordons une attention particulière aux tournures idiomatiques et aux erreurs de prononciation éventuelles.

Les deux unités suivantes se composent entre autres d'exercices sur les pronoms, de dialogues sur bandes magnétiques et d'analyse linguistique avec un commentaire de linguistique psycho-sociologique de la version italienne de fiches de renseignements sur italiens, établies par la police bavaroise (6). Les explications, informations et bibliographie de chaque unité sont ronéotypées.

Les colloques font partie intégrante du cours. Ils ne traitent que de questions didactiques propres à l'enseignement de l'Italien, en relation avec la situation scolaire et privée des élèves allemands. Un des sujets de discussion est par exemple la critique d'un des manuels d'enseignement de l'italien les plus fréquemment utilisés dans les établissements scolaires allemands. La méthode employée, la systématique des contenus, le choix des thèmes et les différents types de vocabulaire rencontrés dans les textes de lecture ainsi que la structure des exercices font l'objet d'une discussion critique. Les discussions ne restent pas théoriques, elles ont pour conséquences indirectes la remise en question des méthodes d'enseignement et leur éventuelle modification. Ceci donne aussi la possibilité de détacher les critères selon lesquels de nouveaux manuels pour l'enseignement de l'Italien pourraient être élaborés. Les manuels tiendraient compte des recherches de la linguistique moderne et feraient appel aux moyens techniques modernes d'actualisation de l'enseignement.

4. *Conclusions*

Il serait prématuré de formuler déjà un jugement sur l'efficacité d'un cours de ce type qui gardera son caractère expérimental jusqu'à la fin. Les résultats des premières unités de travail ainsi que les premiers contacts personnels et épistolaires avec les participants font nettement sentir la nécessité impérieuse de la formation continue, c'est-à-dire d'une remise en question des connaissances linguistiques de chaque participant. Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que le professeur de langues vivantes enseigne et corrige l'élève. Mais ses connaissances sont-elles suffisantes? Le danger d'acquisition de mauvaises habitudes linguistiques fixées et dif-

(6) De tels avis, ainsi que ceux d'organismes officiels comme les chemins de fer ou la poste peuvent faire l'objet d'une analyse linguistique et socio-linguistique car il semble que la traduction de ces textes est souvent confiée à des personnes dont la maîtrise de la langue est douteuse.

ficilement contrôlées par la suite est particulièrement grand dans le cas de l'enseignement des langues vivantes. Malgré sa charge de ses obligations professionnelles l'enseignant, quelque soit la matière qu'il enseigne, a le devoir de contrôler et d'étendre sans cesse ses connaissances. Il est évident que cela s'avère impossible dans le cadre d'un séjour de vacances à l'étranger, même dans le cas de contacts étroits avec des étrangers. La seule possibilité optimale est la participation à un cours organisé de manière à assurer l'acquisition parfaite des mécanismes linguistiques.

Universität Bielefeld

JEAN-CLAUDE LAVIGNE

LA FORMATION ET LE RECYCLAGE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES AU QUEBEC 1973-1978

Cette communication est basée sur le document officiel du Ministre de l'Éducation de la Province de Québec, Monsieur François Cloutier. Son document du 3 avril 1973, intitulé *Plan de développement de l'enseignement des langues*, porte sur la situation actuelle et les mesures proposées dans ce domaine par le ministère. Le document avait pour objet de présenter un plan d'ensemble en vue d'atteindre quatre objectifs :

1. l'amélioration de l'enseignement du français, langue maternelle ;
2. l'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde ;
3. l'amélioration de l'enseignement du français, langue seconde ;
4. la mise en place de structures pour faciliter l'adaptation des immigrants à l'école francophone.

Nous donnerons dans cet exposé, l'essentiel du rapport ministériel portant sur le deuxième objectif, soit l'amélioration de l'anglais comme langue seconde.

I. La Situation actuelle

Le Ministre nous déclare qu'à l'élémentaire, dans la grande majorité des commissions scolaires, on enseigne l'anglais, langue seconde, aux enfants de 10 ans et 11 ans (5e et 6e années). Un programme expérimental d'anglais permet cependant de commencer à enseigner l'anglais aux enfants de 6 ans (1re année) ou de 8 ans (3e année) sous réserve d'une autorisation spéciale de la Direction générale. Les horaires varient considérablement d'une école à l'autre (40 minutes par semaine à 150 minutes par semaine). Le programme officiel d'anglais a été révisé en 1971. Il existe un éventail assez complet de manuels et de matériel didactique.

Au secondaire, l'enseignement de l'anglais est obligatoire de la 1re à la 4e secondaire. En 5e secondaire, 85% des élèves choisissent un cours d'anglais. Il existe un bon éventail de matériel didactique. Des réunions sont organisées pour les conseillers pédagogiques et un bulletin de liaison, ayant pour titre, «Key Notes» est actuellement publié afin de sensibiliser le milieu aux innovations dans le domaine pédagogique. L'introduction d'une épreuve orale dans les examens officiels du ministère de l'Éducation du Québec a entraîné, au niveau des écoles, une intensification des efforts visant à améliorer l'enseignement de la langue parlée.

Malgré tout le travail effectué jusqu'à maintenant dans le cadre de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, on constate que très peu d'élèves peuvent, à la fin du secondaire, s'exprimer correctement dans cette langue. Le fait que bon nombre d'écoles secondaires appliquent, avec les élèves qui leur arrivent de l'élémentaire, un programme destiné aux débutants, laisse supposer des lacunes sérieuses dans l'enseignement de l'anglais à l'élémentaire.

Parmi les causes principales de cette situation, on peut identifier :

a) la préparation inadéquate que les élèves reçoivent à l'élémentaire ;

b) la qualification insuffisante des professeurs, si l'on considère qu'à l'élémentaire, quelque 10% seulement des titulaires et au secondaire, quelque 50% seulement des professeurs ont reçu une formation spécialisée ;

c) le manque d'encadrement, si l'on considère que seulement 15% des commissions scolaires régionales ont des conseillers pédagogiques libérés et que peu d'entre eux exercent leur action à l'élémentaire ;

d) le climat de l'école qui stimule très peu la motivation des élèves.

II. Les Mesures proposées

Pour corriger ces lacunes, le ministère de l'Éducation entend mettre en œuvre un vaste projet de développement dont la réalisation sera échelonnée sur une période initiale de 5 ans. Il prévoit un ensemble cohérent d'actions administratives destinées à développer ou à réaménager :

a) la formation et le perfectionnement des maîtres ;

b) les programmes, l'encadrement et l'animation, les activités parascolaires et la recherche pédagogique ;

c) l'organisation de l'enseignement, l'équipement et le matériel.

A. *La formation et le perfectionnement des maîtres*

Il ressort des analyses effectuées par le ministère de l'Éducation que les faiblesses dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres constituent la principale entrave à la qualité de l'enseignement des langues.

Dans le cas de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, le programme de formation et de recyclage portera sur le perfectionnement des maîtres en place et sur la formation des futurs maîtres de l'élémentaire. Dans ce but, le ministère de l'Éducation se propose :

a) d'instaurer une exigence de semi-spécialisation pour les maîtres qui enseigneront les langues secondes à l'élémentaire, de façon à garantir leur compétence sur les plans linguistique et didactique ;
b) de prendre, avec les universités, les mesures nécessaires pour former les nouveaux maîtres et perfectionner les maîtres en poste par un programme d'un minimum de 30 crédits ;
c) de faciliter aux enseignants en poste l'accès aux cours de perfectionnement par un programme spécial d'incitation de 30 crédits sanctionné par un certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue seconde au niveau élémentaire et comportant :
   — l'organisation dans les universités, en cours d'année scolaire, de sessions spéciales d'une durée de 5 mois complétées par des sessions d'été ;
   — l'attribution d'un congé avec solde de 5 mois à un certain nombre d'enseignants et remboursement à la commission scolaire des frais de suppléance ;
   — l'attribution d'une bourse aux candidats acceptés pour les frais de scolarité et d'organisation.

Ces deux dernières mesures devront être sujettes à un engagement de la part du candidat d'enseigner la langue seconde pendant un certain nombre d'années dans les écoles de la commission scolaire qui lui a octroyé un congé avec solde.

d) d'établir un mécanisme en vertu duquel les commissions scolaires pourront procéder à des échanges de professeurs de langue seconde en vue d'affecter des professeurs anglophones à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et des professeurs francophones, à l'enseignement du français, langue seconde. Ces enseignants pourront demeurer à l'emploi de leur commission scolaire d'origine et être

prêtés à un autre commission scolaire, tout en suivant un programme universitaire de perfectionnement comportant une formation sur le lieu de travail et des cours théoriques répartis sur trois (3) ans.

Il faut noter que le décret gouvernemental régissant les conditions de travail des enseignants permet d'engager, à l'élémentaire, un spécialiste par 50 professeurs en 1973/1974, et un spécialiste par 25 professeurs en 1974/1975, pour l'enseignement de certaines spécialités dont l'enseignement des langues secondes. Cette mesure a d'ailleurs été mise de l'avant pour préparer l'instauration de la politique qui fait l'objet de ce document.

B. *Les programmes, l'encadrement et l'animation, les activités parascolaires et la recherche pédagogique*

a) Les programmes

Le ministère de l'Éducation rendra obligatoire l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones dès la cinquième année du cours élémentaire jusqu'à la cinquième année du cours secondaire inclusivement. Les commissions scolaires devront, de plus, dispenser un programme facultatif d'anglais, langue seconde, soit à partir de la 1re année, soit à partir de la 3e année de l'élémentaire si un nombre suffisant de parents en font la demande.

Le ministère procèdera à la révision et à la consolidation du programme d'anglais, langue seconde, à l'élémentaire. Il élaborera, de plus, des programmes spéciaux de français et d'anglais, langues secondes, à l'intention de groupes particuliers d'élèves inscrits à des cours de formation professionnelle.

b) L'encadrement et l'animation

Pour mettre en place l'encadrement nécessaire à l'amélioration de l'enseignement des langues, il est nécessaire de renforcer et de multiplier les équipes de développement, composées d'agents de développement pédagogique et de conseillers pédagogiques. Le ministère de l'Éducation estime qu'il faut créer au moins 7 nouveaux postes pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Chaque commission scolaire régionale devra, de plus, se doter d'un conseiller en anglais, langue seconde. Le ministère mettra sur pied un programme spécial pour la formation de ces conseillers.

c) Les activités para-scolaires

Il est généralement reconnu que l'organisation d'activités «péri» et para-scolaires, mettant en relation des jeunes de langues différentes, constitue un moyen privilégié pour encourager l'apprentissage d'une langue seconde. Le ministère de l'Éducation se propose donc de créer, à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, un poste à l'intention d'un professionnel chargé de promouvoir ce type d'activité. Il importe aussi d'accorder à chaque commission scolaire les crédits nécessaires pour l'organisation d'activités para-scolaires communes aux enfants francophones et anglophones.

d) La recherche pédagogique

La réalisation d'un plan d'action aussi complexe requiert l'appui d'équipes de recherche chargées de rassembler l'information pertinente aux objectifs poursuivis et de réévaluer en permanence les différentes composantes de ces programmes.

Une équipe de consultants à temps partiel sera chargée des études relatives à l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

C. *L'organisation de l'enseignement, l'équipement et le matériel*

Des crédits spéciaux seront affectés à l'implantation de l'équipement de base requis pour l'utilisation des méthodes audio-visuelles dans les classes d'anglais, langue seconde. Une attention particulière devra être portée à la production de matériel didactique.

Nous avons voulu dans cette communication résumer le plan quinquennal de formation et de recyclage des professeurs de langues vivantes au Québec pour les années 1973 à 1978.

Nous avons brièvement exposé la situation actuelle de l'enseignement de l'anglais au Québec, et expliqué les trois mesures proposées par le Ministère de l'Éducation, c'est-à-dire la formation des maîtres, l'amélioration des programmes et l'organisation de l'enseignement.

Ces mesures seront orientées selon les résultats des recherches menées dans le domaine de l'enseignement des langues. On les mettra en application dès le mois de septembre de cette année.

Université du Québec
Montréal.

RAYMOND MARÉCHAL

LA FORMATION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

La réforme de l'agrégation E.S.S.

Nous nous proposons d'aborder devant cet auditoire, positivement motivé et concerné, un sujet qui nous tient tout spécialement à cœur, à savoir : la formation psycho-pédagogique et méthodologique des futurs professeurs de langues vivantes ainsi que le problème si épineux de leur formation continuée — le «recyclage», comme on dit dans certains milieux.

Nous nous limiterons donc à l'aspect de la formation professionnelle des maîtres de langues, sans que, pour autant, nous donnions à ces mots le sens péjoratif, cher aux Grecs de l'Antiquité... D'autre part, nous tâcherons de rester autant que possible sur un plan assez général, sans nous borner à l'étude et à l'examen des problèmes spécifiquement belges.

La question est toutefois d'une brûlante actualité dans notre pays, au moment où est déposé sur le bureau de la Chambre des Représentants un projet de loi visant à la réforme de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, celle-ci étant, par parenthèse, encore régie actuellement par la loi de 1929!

D'autres orateurs, plus compétents que nous en la matière, ont abordé et aborderont la question si importante de la formation scientifique, littéraire, linguistique et culturelle des professeurs de langues vivantes. Aussi nous en tiendrons-nous à l'aspect particulier de la formation dite professionnelle.

On ne nous en voudra toutefois point de briser ici une lance en faveur d'une formation scientifique modernisée, permettant aux futurs diplômés de posséder réellement la langue actuelle et d'avoir de la culture, de la

civilisation et de la littérature *des* peuples parlant là où lesdites langues une connaissance approfondie et vraiment *actuelle*. Dans notre pays, par exemple, on ne peut pas dire que la réforme de la philologie germanique soit une réussite : deux langues au lieu de trois — cela fut une idée excellente —, mais prévoir que l'une d'entre elles deviendrait «langue mineure» avec, en licence, suivant les cas, deux heures de cours par semaine — c'est une aberration.

Ne parlons pas ici des romanistes désireux d'enseigner l'espagnol et/ou l'italien, car leur formation scientifique est actuellement encore insuffisante quand nous la comparons à celle des licenciés en philologie germanique.

Tout est donc à revoir dans ce domaine et nous sommes certain que les commissions ad hoc de ce colloque se pencheront sur le délicat problème de cette formation culturo-littéro-linguistique, prise au sens le plus large et que des «recommandations» d'ordre général se dégageront des travaux de ces groupes de travail.

Si nous sommes dès l'abord sorti du cadre bien délimité de notre sujet, c'est que *nous sommes conscient que la formation psycho-pédagogique et méthodologique la plus poussée ne servirait à rien si elle s'adressait à des jeunes gens insuffisamment préparés sur le plan scientifique.*

D'autre part, nous n'envisagerons la formation professionnelle que sur le plan strictement universitaire, ce qui est d'ailleurs la situation existant dans la plupart des pays d'Europe. Dans le cadre de la Belgique, on ne nous en voudra donc pas de ne point examiner la situation de l'agregé de l'enseignement secondaire inferieur, autrement dit, celle du régent «langues modernes». En effet, dans l'état actuel des choses, nous ne pouvons que partager l'avis de «l'Association Les Amis de l'Université de Liège» qui vient de demander à notre Ministre de l'Éducation Nationale Française de ne désigner, dans les établissements d'enseignement secondaire de type long, que des licenciés-agrégés, à l'exclusion notamment des régents et ce pour des raisons de «valeur» et de «compétence», ces deux notions étant envisagées ici par comparaison avec le licencié.

Que l'on nous comprenne bien : nous ne mettons nullement en doute la «valeur» et la «compétence» de la plupart des régents, diplômés il y a au moins cinq ans et ce dans l'optique de l'enseignement secondaire inférieur. Mais bien que nous sachions que d'aucuns ne partageront pas notre avis, notre sentiment personnel est — et reste — toutefois que le régent n'a sa place que dans les Écoles Moyennes et dans les Instituts Techniques ne possédant pas de cycle secondaire supérieur ... mais il y a bien sûr des

régents notés exceptionnels. C'est, comme dans tout, l'exception qui confirme la règle !

Ajoutons toutefois que la position que nous venons de prendre est en fait celle qui fut défendue au 2e colloque de l'AIMAV à Stockholm en 1972 par notre éminent collègue, le Professeur Marcel De Grève, secrétaire général de l'AIMAV lorsqu'il déclara : «... seule une formation de type universitaire peut répondre efficacement aux besoins, multiples et complexes, du futur professeur de langues vivantes, quel que soit le niveau des élèves auxquels il s'adressera dans la suite» (1).

* * *

Nous commencerons donc cette communication en brossant un tableau ou, plus exactement, en faisant une étude critique de la situation actuelle.

Nous nous excusons toutefois auprès de nos collègues étrangers si, pour étayer notre argumentation, nous prenons comme exemple la situation telle qu'elle se présente actuellement dans notre pays.

In fine, nous essayerons de prévoir une sorte de «tableau synoptique» contenant les éléments de base, les principes fondamentaux d'une formation des maîtres rénovée et pouvant, nous l'espérons toutefois, convenir *mutatis mutandis* aux différents pays représentés à ce congrès.

Mais avant d'aborder le fond du problème, nous désirons prendre position en ce qui concerne ce que nous appellerons une question de principe. Nous sommes farouchement attaché à la formation psycho-pédagogique et méthodologique donnée au sein même de l'Université et contrôlée *intra- et extra-muros* par l'Université !

D'après nous, ce ne sont pas les éventuels ou futurs instituts nationaux de pédagogie qui pourront valablement initier nos néo-philologues à l'aspect scientifique de la psychologie, de la pédagogie et de la méthodologie. Ceux-ci ont droit à une formation, non pas opposée à, mais certainement nettement différente de celle qui est prévue, par exemple, pour les maîtres de l'enseignement primaire. Leurs études de licence ou de doctorat les ont habitués à la recherche et à la critique. Aussi la formation professionnelle ne peut-elle n'être qu'un ramassis de «recettes». Elle doit,

(1) Marcel De Grève, *L'enseignement des langues vivantes aux futurs professeurs de langues vivantes* ds *Modern Language Teaching for Adults*. 2nd AIMAV Seminar, Stockholm, 24th-27th September 1972, Bruxelles, AIMAV et Paris, M. Didier, 1973.

au contraire, permettre aux futurs professeurs de réfléchir scientifiquement aux problèmes. Elle doit, de plus, les initier à la «recherche» tant en psychologie qu'en pédagogie et qu'en méthodologie. Or, dans ce domaine, seule l'Université, source de recherche et de science par excellence, est à même de donner un enseignement psycho-pédagogique permettant cette réflexion et initiant en même temps à la recherche.

Nous savons que ce point de vue n'est pas admis par tous et que, dans certains pays, l'Université se désintéresse ou *doit* se désintéresser complètement de cet aspect disons «utilitaire». Mais, à notre avis, elle a grand tort, car elle se doit de former scientifiquement tant sur le plan psychologique, pédagogique et méthodologique que sur le plan linguistique, littéraire et culturel!

* * *

Il est de notoriété publique que les licenciés sont actuellement insuffisamment préparés en vue de l'enseignement dans les écoles secondaires de tous types ainsi d'ailleurs que dans l'optique de l'enseignement supérieur non universitaire de type court et des cours dits de promotion sociale — nouvelle appellation pour les cours du soir ou cours à horaire réduit.

De toutes parts, on reproche aux licenciés ce manque de préparation et on ne cesse de leur opposer la formation des «régents» qui, mais ici uniquement sur le plan didactique, disposent d'un bagage psycho-pédagogique et méthodologique *apparemment* supérieur.

Il est donc grand temps que ce problème soit revu dans son ensemble. Mais, pour ce faire, il ne suffit pas de transposer sur le plan universitaire ce qui peut être considéré comme bon et valable dans l'enseignement supérieur pédagogique de type court. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit d'une formation de degré *universitaire* et, tout en ayant en vue une formation spécifiquement pratique, voire professionnenne *stricto sensu*, il convient de tenir compte des traditions de l'Université, à savoir la recherche et la critique positive. Nous le répétons à dessein.

Les jeunes licenciés et les étudiants sont eux-mêmes conscients des lacunes dans leur formation en vue de la carrière de professeur. Une nette amélioration de cette dernière est d'ailleurs une de leurs revendications. (cf. la grève des étudiants de l'Université de l'État à Liège en 1970).

N'oublions pas que le régime actuel conduisant à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, seule formation dont bénéficient encore

actuellement nos futurs maîtres de langues du secondaire et du supérieur de type court, a été fixé par la loi belge du 21 mai 1929. Il ne correspond plus aux nécessités de l'heure. Il est même complètement dépassé. Il ne répond plus aux exigences de la pédagogie moderne.

Il est certes superflu d'ajouter ou de rappeler que cette formation est vraiment incomplète : dix leçons (exercices didactiques), assistance à cinq leçons par langue, données par le professeur d'athénée ou de lycée, cours d'histoire de la pédagogie, de pédagogie expérimentale et psychologique, de méthodologie générale, de méthodologie spéciale — tous ces cours se donnant suivant un horaire très réduit : 15h./année pour la plupart — et deux leçons publiques !

Cette formation ne permettra jamais au futur professeur de devenir un éducateur au sens large, car le programme que nous venons de décrire est par trop réduit. Il ne comprend même pas de cours de psychologie de l'adolescent !

C'est pour ces raisons qu'une réforme urgente de l'agrégation de l'enseignement secondaire s'impose réellement dans notre pays.

Dans un document émanant de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de l'État à Liège, étude circonstanciée parue sous la signature de Monsieur le Professeur A. Clausse, nous trouvons une critique exacte de la situation actuelle :

«A) En ce qui concerne les cours théoriques, on s'en tient à quelques cours très généraux qui ne font que reprendre des enseignements qui existaient déjà dans l'ancien régime du doctorat, avant que l'agrégation ne soit instituée comme telle, cours dont la pertinence et l'équilibre n'ont jamais été remis en cause. L'histoire de la pédagogie (dont il n'est pas question de mettre en cause l'utilité) a un horaire double de la «méthodologie générale» qui doit faire face aux progrès et à l'extension considérable que connaissent actuellement les sciences de l'éducation. Le cours de pédagogie expérimentale, réduit à 15 h ou à 7 1/2 h selon les sections ne peut être qu'un expédient. Par ailleurs, le temps limité dont on dispose et qui est pris sur le temps réservé aux études spécialisées, ne permet ni réflexion, ni discussions, ni travail personnel. Il ne peut s'agir, dans la meilleure hypothèse, que d'un placage dans l'esprit de l'élève, d'une érudition sommaire dépourvue de toute signification et de toute valeur fonctionnelle. Quand on pense que des étudiants qui sont destinés à former des enfants et des adolescents et qui consacreront toute leur existence à cette tâche délicate et difficile restent complètement étrangers à la psychologie éducationnelle et à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (pour ne prendre que deux exemples), on mesure toute l'étendue et toute la gravité des lacunes dont souffre l'enseignement secondaire.

»Faut-il ajouter que la nécessité de réunir des élèves appartenant à des sections différentes et la surcharge des horaires imposent de placer des cours à des heures particulièrement défavorables, le plus souvent en fin de journée, pour rassembler des élèves fatigués et incapables de sortir de leurs préoccupations habituelles.

»Les stages, eux aussi, sont une illusion. Nos élèves assistent à quelques leçons, en donnent eux-mêmes trois ou quatre devant des classes qu'ils ne connaissent pas et dans des conditions d'authenticité pédagogique plus que discutables. Cette prestation, dans sa quantité comme dans sa qualité, leur apparaît comme une contrainte désagréable qui satisfait aux exigences du programme mais dont ils sentent qu'elle ne leur apporte rien de positif et de valable. Un stage, pour mériter ce nom, doit avoir une certaine continuité, se faire dans des conditions pédagogiques réelles, c'est-à-dire devant des élèves que l'on apprend à connaître, dans la réalité d'une classe dont on peut suivre le développement et dans la responsabilité (contrôlée sans doute) d'une tâche dont on assume tous les devoirs, les satisfactions comme les difficultés, les réussites comme les échecs. On n'imagine pas un avocat, un ingénieur, un pharmacien dont le stage se limiterait à passer quelques heures dans un prétoire, une usine ou une officine.

»Apprendre à former des hommes serait-il moins important, d'une méthodologie plus facile que l'apprentissage de ces différents métiers?

»C) Le cours de méthodologie spéciale est d'une insuffisance criante. Il ne dispose pas du temps minimum qui lui serait nécessaire pour être autre chose qu'un leurre et un faux-semblant. En vertu du système, il est toujours confié à des professeurs qui l'acceptent par dévouement mais qui, accaparés par d'autres tâches, ne peuvent, quelque soit leur bonne volonté, y consacrer l'attention et les soins qu'il mérite. Autre chose est de posséder la science et de la transmettre à des enfants car il s'agit ici d'une relation entre deux personnes, d'un échange où chacun des intéressés doit être pris en considération. L'expérience des leçons publiques le prouve : nos élèves, malgré toute la science qu'ils ont acquise, sont incapables de transposer leurs connaissances au niveau des nécessités de l'enseignement, d'en opérer le rebrassage et la décantation, la présentation pertinente et la synthèse indispensable. Il conviendrait que cette transposition soit faite par les cours de méthodologie spéciale qui auraient la possibilité et le temps de revoir systématiquement les programmes de l'enseignement secondaire, qui en étudieraient les conditions, les possibilités et les exigences. Bref, il y faudrait des professeurs qui pourraient y consacrer l'essentiel de leurs préoccupations au cours de travaux de séminaire où seraient discutées et mises au point, en des formules à la fois précises et souples, la matière et la manière de l'enseignement des différents points des programmes, les objectifs à réaliser par chaque leçon et par l'ensemble des leçons constituant un programme.

»Si on consulte les principaux intéressés, c'est-à-dire les chefs d'établissement, les inspecteurs, les parents et les élèves eux-mêmes, les critiques nombreuses qu'on adresse aux professeurs que nous formons ne portent que très rarement sur leur ignorance scientifique mais presque toujours, et avec une grande vigueur, sur leurs insuffisances psychologiques et pédagogiques. On leur reproche de ne pas comprendre leurs élèves, d'être incapables de présenter les matières sous une forme accessible aux enfants : on leur reproche d'être de simples enseigneurs dispensant avec maladresse une érudition gratuite et magistrale, dépourvue de toute signification pour de jeunes cerveaux ; on leur reproche de n'être pas des éducateurs avec toutes les qualités humaines que comporte une telle qualification. C'est la valeur et l'efficacité de notre enseignement secondaire qui sont ici en cause. Si un professeur doit d'abord bien connaître ce qu'il enseigne, il ne doit pas perdre de vue qu'il a devant lui de jeunes intelligences en voie d'épanouissement, que son rôle essentiel n'est pas d'enseigner le français ou l'histoire ou le latin, mais, par le français, l'histoire et le latin, de former des hommes, d'élever les jeunes jusqu'à la conscience d'une culture qui n'est pas accumulation de connaissances mais synthèse d'une conception de la vie et acquisition des outils intellectuels nécessaires pour la vivre avec le maximum d'intensité et d'efficacité.

»Faut-il parler des leçons publiques prévues au programme, ces épreuves artificielles qui ne sont que caricatures? Faut-il en montrer les inconvénients, les difficultés d'appréciation qu'elles présentent pour le jury et le danger qu'elles constituent pour les malheureux candidats qui ne savent à quel saint se vouer?

»En conséquence, l'agrégation doit être l'objet d'une réforme sérieuse que justifie son importance dans les objectifs réels que doit poursuivre l'Université. Cette réforme s'impose d'autant plus que, dans la situation actuelle, nous donnons trop facilement prétexte aux autorités responsables pour peupler les classes inférieures de régents, c'est-à-dire d'enseignants qui, étrangers à l'Université, à ses exigences et à son esprit, ne peuvent que porter atteinte à l'unité indispensable de l'enseignement secondaire» (2).

Il est donc indéniable que l'organisation actuelle des études d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur qui remonte à 1929, comme nous l'avons déjà signalé, est non seulement dépassée mais qu'elle fait depuis des années l'objet de critiques pleinement justifiées.

Il faut aussi signaler que dans notre pays, toutes les tentatives qui furent faites afin de remédier à cette situation ont échoué jusqu'à ce jour ;

(2) Arnould CLAUSSE, *Agrégation de l'enseignement secondaire — Projet de Réforme*. Liège, publication de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège.

le travail de nombreuses commissions n'a donné aucun résultat ; même la Commission permanente des grades académiques qui, depuis 1965, a réalisé un nombre impressionnant de réformes des études, n'a pas été en mesure de donner un avis précis en la matière.

Le Gouvernement belge vient de déposer un projet de loi modifiant la législation concernant l'octroi du grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Nous ne l'analyserons point car ce n'est pas notre propos. Qu'il nous suffise de dire que, sous sa forme actuelle, il ne peut apporter aucune amélioration à la formation des maîtres. Il sera d'ailleurs amendé !

Nous voudrions avant toute chose exposer maintenant notre point de vue personnel et proposer à la discussion les principes de base qui devraient, d'après nous, être pris en considération dans l'optique d'une formation psycho-pédagogique et méthodologique efficace.

L'idéal serait, d'après nous, de prévoir une, voire deux années d'études, se situant après la licence en philologie germanique, romane ou slave. La première année comprendrait les cours théoriques, les séminaires et un certain nombre d'exercices pratiques — stages d'information (leçons d'assistance) et stages de formation (leçons pratiques). La seconde année, quant à elle, serait une année de stages, complétés par des travaux en séminaires, la lecture et l'analyse d'œuvres pédagogiques et didactiques et la préparation d'un mémoire.

Cette cinquième année devrait évidemment être rétribuée. Quant à l'année de stages, elle coïnciderait automatiquement avec la première année d'enseignement du futur agrégé.

Cette structure existe déjà dans un certain nombre de pays : c'est notamment le cas dans quelques Länder de la République Fédérale Allemande.

Il semble, toutefois que, dans notre pays, on ne désire pas, pour des raisons d'ordre social et financier, détacher la formation de l'agrégé de celle du licencié en lui réservant une cinquième année séparée. Il est évident que l'incidence budgétaire serait assez importante — elle serait pour l'ensemble des candidats belges à l'agrégation (toutes disciplines) de l'ordre de 700 millions, peut-être même d'un milliard. La somme paraît élevée, mais qu'est-ce maintenant qu'un milliard quand il s'agit de l'instruction et de l'éducation de notre jeunesse ? Faudra-t-il donc continuer le jumelage de l'agrégation et de la licence ? Ce serait une catastrophe. Faudra-t-il trouver un compromis, une solution de rechange, comme on dit vulgairement ? Nous le craignons, mais si cela devait être, il con-

viendrait alors de prendre toutes les précautions afin que la formation de l'agrégé soit solide et qu'elle ne soit pas «traitée par dessous la jambe» par bon nombres d'étudiants, ni considérée avec un certain sourire qui en dit long par les collègues professant en candidature et en licence, comme c'est, hélas! parfois le cas.

Nous avons bien dû penser à cette «solution de rechange» à un «compromis» mais dans ce cas, nous fixerions comme condition *sine qua non* la prise en considération des points suivants :

— augmenter l'importance des cours théoriques et pratiques sans pour autant allonger les études actuelles d'une année ;

— prévoir les différents cours par groupes restreints afin de permettre le travail en séminaire et les discussions fructueuses. Ces groupes — les séminaires notamment — ne devraient pas comprendre plus de quinze étudiants ;

— outre les cours obligatoires, on devrait introduire des cours à option ; par exemple : dans une liste de dix à quinze cours, l'étudiant devrait en choisir deux ;

— les cours généraux obligatoires seraient, eux aussi, donnés pas groupes suivant les formations spécifiques des étudiants ; par exemple, des cours — donc des groupes — différents suivant les facultés : philosophie et lettres — sciences — sciences économiques — éducation physique, etc., bien que les avis diffèrent en la matière. L'expérience a prouvé, dans certains pays, que, pour les cours généraux, la présence simultanée. de «littéraires» et de «scientifiques» donnait les meilleurs résultats ;

— afin de ne pas surcharger l'horaire des étudiants de la seconde licence, les cours de l'agrégation pourraient être étalés sur les deux années de licence, voire sur la 2e candidature et les deux années de licence ;

— au cours de la première licence, l'étudiant devrait suivre — en groupes restreints — vingt leçons type dans un établissement d'enseignement secondaire, voire dans des établissements d'enseignement supérieur de type court et dans des écoles de promotion sociale ; la discussion de ces leçons devrait avoir lieu — en séminaires — sous la direction du professeur de méthodologie spéciale ;

— en seconde licence, une semaine — à fixer — serait réservée à des stages pratiques ; chaque étudiant devrait donner des cours pendant ladite semaine dans un établissement d'enseignement secondaire. Ce stage aurait évidemment lieu sous la direction du professeur de méthodologie spéciale et des membres de son service. L'étudiant serait tenu d'établir un rapport de stage ;

— afin de pallier la non-création d'une cinquième année et afin d'éviter le manque à gagner pour les étudiants porteurs du diplôme de licencié, la première année d'enseignement du licencié diplômé serait considérée comme année de stage dans l'enseignement secondaire, sans distinction de réseau d'enseignement (enseignement de l'État, des provinces, villes et communes ou enseignement libre confessionnel). Ce stage comporterait 240 journées de pratique. Il serait placé sous la surveillance et la responsabilité *exclusives* de l'Université, en d'autres termes, sous le contrôle du professeur de méthodologie spéciale et de ses collaborateurs. Au cours de cette période de stage, l'étudiant ne dépendrait que de son professeur de méthodologie spéciale et du chef d'établissement. Pour éviter les conflits d'ordre méthodologique qui seraient évidemment préjudiciables à l'étudiant, l'inspection — de l'État, de la Province, de la Ville ou de l'enseignement libre — serait instamment priée de ne pas visiter les classes des stagiaires avant l'expiration du stage de 240 jours ;

— une fois par mois, le stagiaire serait invité à se présenter à l'Université afin d'y suivre des cours de perfectionnement, suivis de séminaires de synthèse en fonction de la pratique acquise. L'horaire du jeune professeur préparant l'agrégation devrait être fixé en conséquence ;

— pendant la période de stage, le professeur licencié, mais non encore agrégé, jouirait du même traitement que celui qui est alloué à ses collègues au début de carrière. De plus, cette période de 240 jours entrerait en ligne de compte pour le calcul de son ancienneté et ce dans tous les domaines : traitement, pension, période de stage obligatoire avant la nomination ;

— il serait possible à l'étudiant de ne pas faire ce stage de 240 jours immédiatement après l'obtention de son titre de licencié. Ce serait notamment le cas pour les jeunes gens qui devraient faire leur service militaire dès après la 2e licence. Dans ce cas, ce serait la première année d'enseignement qui servirait d'année de stage sous la direction de l'Université ;

— dans l'organisation du stage, les chefs d'établissement seraient priés de donner aux stagiaires des attributions permettant notamment au licencié en philologie germanique d'enseigner les deux langues étudiées ;

— les examens portant sur les cours théoriques de l'agrégation pourraient être, eux aussi, étalés et scindés. Ils pourraient avoir lieu à la fin de l'année académique au cours de laquelle les cours auraient été réellement suivis. C'est l'ensemble des notes obtenues au cours de deux ou trois années qui déterminerait la notation finale pour la première épreuve de l'examen d'agrégé. Cet examen porterait donc sur l'ensemble des cours généraux théoriques, sur le stage préliminaire de 2e licence, sur les rap-

ports et séminaires. Le licencié qui aurait réussi lesdites épreuves serait proclamé «candidat à l'agrégation» ou, suivant une autre dénomination préférée par certains : «aspirant-agrégé». Seuls ces jeunes gens seraient autorisés à postuler une chaire de professeur dans l'enseignement secondaire sans distinction de réseau. La seconde épreuve de l'agrégation comprendrait l'année de stage, les séminaires, lectures et travaux ;

— il conviendrait de constituer au sein de chaque université un département inter-facultaire comprenant tous les professeurs concernés par l'agrégation : cours généraux, cours de méthodologie spéciale, exercices et séminaires. C'est ce département qui devrait constituer la commission d'examens.

* * *

Examinons à présent quel devrait être le programme de cette agrégation, telle que nous la concevons. Sans entrer dans le détail, nous proposerons l'ensemble des cours qui devraient permettre au futur professeur de langues vivantes de posséder la formation psycho-pédagogique et méthodologique à laquelle nos licenciés universitaires ont droit. Nous ne développerons ici que l'aspect spécifique de la méthodologie spéciale des langues vivantes qui est, au fond, la préoccupation principale des participants à ce colloque. Un préalable, toutefois : nous préférons mentionner des cours que des matières bien que nous sachions que la tradition universitaire envisage plutôt les matières, quitte à distribuer les cours collégialement en faculté. Quant à nous, nous donnons la préférence à un énuméré de cours, car c'est du contenu de ces derniers qu'est fonction la formation positive et généralisée que nous préconisons. À titre d'exemple, nous suggérerons un nombre d'heures par cours afin de concrétiser notre pensée quant à l'importance relative desdits cours.

La première épreuve comprendrait :

en 2e candidature
- *la psychologie générale* (30 h.)
- *la psychologie de l'enfant* (15 h.)
- *la psychologie de l'adolescent* (30 h.)

en 1re licence
- *l'organisation de l'enseignement* (15 h.)
- *la méthodologie générale, y compris les notions générales d'évaluation (de docimologie) et de travail en groupes* (30 h.)

la méthodologie spéciale (90 h.)
les exercices didactiques : stages d'observation
des séminaires de méthodologie spéciale par groupes
en 2e licence
l'art de la parole et les techniques d'expression (15 h. + 5h. par étudiant)
l'introduction à l'histoire de la pédagogie et en particulier à l'histoire moderne et à l'histoire contemporaine (30 h.)
l'initiation à la pédagogie expérimentale et aux méthodes de recherche en pédagogie (45 h.)
les exercices didactiques : stages pratiques
des séminaires de méthodologie spéciale par groupes
deux cours à option choisis parmi les matières suivantes, p. ex. :
psychologie pédagogique
législation scolaire
pédagogie et didactique comparées
sociologie de l'éducation
instruction programmée
enseignement projeté
psycholinguistique
pédagogie des loisirs, etc.
chacun de ces cours pouvant comporter 15 h./année.
La seconde épreuve comprendrait alors :
les exercices didactiques pratiques : stages de 240 jours
des séminaires de méthodologie spéciale
D'autre part, la récipiendaire serait tenu de présenter au jury :
un rapport de stages
un rapport sur les travaux de séminaires
des exercices de méthodologie
un rapport sur les lectures faites
un travail succinct sur une question de pédagogie et/ ou de méthodologie.

* * *

Nous allons à présent développer quelque peu la notion de cours théorique de méthodologie spéciale des langues vivantes. Il s'agit ici de notre conception personnelle du cours, mais, comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement, elle a trouvé une bonne partie de son inspiration dans la conception qu'avait déjà notre maître François Closset, conception qu'il a magistralement exposée dans sa «Didactique des Langues Vivantes».

D'après nous, le plan général d'un cours de méthodologie spéciale devrait, outre une introduction générale, comporter les points suivants :

— un aperçu historique de l'enseignement des langues vivantes dans le monde, des origines à nos jours ;

— en fonction de ce qui précède, une analyse détaillée de cet enseignement dans le pays concerné (dans notre cas, en Belgique) : origine, évolution, philosophie de base suivant les périodes, étude de l'œuvre didactique des pionniers et des principaux méthodologues, commentaire critique concernant les manuels et méthodes les plus usités des origines à nos jours ;

— philosophie du cours en soi : détermination détaillée et justifiée des finalités avec prise de position ;

— détermination des grands principes de base dont l'application doit engendrer un enseignement rentable des langues vivantes étrangères à la langue maternelle et, notamment, le principe de la méthode active, concrétisée dans les faits ;

— conception du cours de langue moderne suivant les différents niveaux, cycles ou degrés ;

— personnalisation du cours en fonction des divers types d'écoles, sections ou options : école de formation générale du type des humanités traditionnelles, sections «langues modernes», sections commerciales, scientifiques, techniques (toutes spécialités : en effet, le cours d'anglais d'une section «mécanique» ou «électricité» sera radicalement différent du cours d'anglais d'une section «habillement» et, *a forciori* de la section «latin-grec» !), cours de promotion sociale (cours d'adultes de divers degrés avec finalités spécifiques et spécialisation), les instituts post-secondaires (enseignement supérieur non universitaire de type court), l'enseignement secondaire renové, etc.

— les différents aspects méthodologiques en fonction des «matières» et des «exercices», à savoir : vocabulaire, grammaire, phonétique, étude des textes littéraires, des textes culturels, des textes techniques, des textes d'actualité, la lecture cursive, la lecture du journal ou de la revue, l'initiation culturelle et artistique, l'histoire littéraire, la lettre, la lettre commerciale, la lecture de textes spécialisés, les devoirs, les différents types d'exercices oraux et écrits, la correction des exercices et en particulier celle de la «rédaction», l'utilisation de la «correspondance scolaire» et des «voyages à l'étranger», la lecture à domicile, etc., mais, *last but not least* l'utilisation pratique des aides audio-visuelles (électrophone, magnétophone,

projecteur, tableau de feutre, rétro-projecteur, Radio et T.V. scolaires) ;

— la linguistique moderne et ses répercussions pratiques dans l'enseignement actuel des langues vivantes ;

— la préparation des leçons, la tenue des documents pédagogiques et administratifs ;

— les notions de psychologie inhérentes au cours de langues modernes et notamment celles qui ont une incidence dans le cadre de l'enseignement secondaire rénové ;

— l'information et la formation des futurs maîtres de langues en vue de l'utilisation des méthodes audio-orales et audio-visuelles de différents types et notamment de celles qui sont basées sur le globalisme des structures ;

— l'étude analytique et critique des principaux manuels et méthodes susceptibles d'être employés dans les diverses sections et classes des différents types d'écoles ;

— l'étude approfondie des différents programmes existants ;

— la notion d'évaluation dans le cadre restreint de l'enseignement des langues vivantes.

etc.

Il est bien évident que certains points du programme présenté devraient être traités en séminaires. D'autre part, il va de soi que l'énumération qui précède prouve à suffisance qu'il n'est pas possible de développer, voire d'effleurer les différents points prévus si l'on dispose, comme c'est le cas actuellement, de *quinze* heures/année !

Or, il ne s'agit jusqu'ici que d'une formation purement théorique, qui, pour avoir sa valeur réelle, devrait être actualisée concrètement dans la pratique, c'est-à-dire, à l'occasion de visites de classes dirigées par des maîtres exceptionnels et lors d'exercices pratiques par groupes et en séminaire, comme nous venons de signaler, notamment, en ce qui concerne l'analyse et la discussion de précis de méthodologie, des programmes émanant des divers pouvoirs organisateurs, de manuels et de méthodes ...

* * *

Tout au long de notre exposé, nous avons insisté sur l'impérieuse nécessité de voir l'Université conserver toute la responsabilité de la formation tant psycho-pédagogique et méthodologique que scientifique. Cette

prise de position vaut autant pour la seconde épreuve de l'agrégation, c'est-à-dire pour le stage pratique d'un an, que pour la première épreuve. Nous savons que, dans notre pays tout au moins, le service de l'inspection de l'enseignement secondaire voudrait collaborer à la formation des professeurs. C'est même une de ses revendications. Personnellement, nous y sommes radicalement opposé !

En effet, les jeunes licenciés placés en stage devraient respecter un programme et appliquer des méthodes qui peuvent différer suivant les réseaux et qui leur seraient imposés par leurs supérieurs hiérarchiques : inspecteurs et/ou chefs d'établissements. Nous connaissons déjà cette situation quand des licenciés non agrégés qui n'ont pas fait leurs stages pratiques en même temps que la seconde licence, enseignement déjà dans tel établissement et quand ils doivent revenir dans la cité universitaire pour donner leurs leçons de stage sous la direction de leur professeur de méthodologie. Cet état de choses crée déjà parfois bien des difficultés et que serait-ce s'il s'agissait d'un stage d'un an, car chaque inspecteur a sa conception personnelle de l'enseignement des langues : elle peut être parfois totalement différente de la méthodologie qui est préconisée à l'Université. Les jeunes professeurs non agrégés doivent ou devraient se soumettre à des impératifs avec lesquels l'Université ne serait pas nécessairement d'accord. Nombre de professeurs de méthodologie spéciale de l'enseignement universitaire, forts de leur «liberté académique» sont — heureusement d'ailleurs — des partisans acharnés du «libéralisme pédagogique», d'autant plus que l'Université est, à juste titre, fière de développer au maximum le sens critique de ses étudiants. C'est cette formation scientifique, basée sur la discussion libre et le sens critique, qui permet au professeur de méthodologie spéciale d'envisager avec ses étudiants les diverses possibilités pédagogiques, tout en leur laissant le choix et tout en les habituant à prendre conscience de leurs responsabilités. Or, il est bien entendu que c'est l'Université seule qui a, de par la loi, le droit de former les futurs enseignants, ce qui ne veut pas dire pour autant que la conception défendue par les professeurs de méthodologie spéciale coïncide ou, encore moins, *doive* coïncider avec celle des différents inspecteurs de l'enseignement secondaire. Nous disons intentionnellement «des *différents inspecteurs*, car si, il n'y a guère, il n'y avait en Belgique que deux inspecteurs universitaires pour les langues germaniques, plus un inspecteur-régent pour les écoles moyennes flamandes, il y a maintenant, rien que pour la partie francophone du pays, six inspecteurs licenciés ou

docteurs. On vient de plus de désigner trois inspecteurs-régents, ce qui, sur le plan de la méthodologie, risque de compliquer les choses.

À ces neuf inspecteurs de l'État, nous devons encore ajouter ceux des enseignements subventionnés! Or, tous ces inspecteurs ont leur personnalité bien marquée et ils défendent tous de bonne foi des principes méthodologiques qui ne sont pas nécessairement identiques.

On ne peut donc pas exiger de l'Université qu'elle adopte systématiquement le point de vue de tel spécialiste de l'enseignement secondaire, ni même qu'elle énonce ou expose les principes des divers inspecteurs ou auteurs de manuels sans émettre librement un jugement de valeur. Ce serait en opposition totale avec l'esprit dans lequel doit être conçu tout enseignement universitaire, adversaire résolu de tout «dirigisme» en matière scientifique et pédagogique.

C'est donc pour ces raisons que nous revendiquons, dans le cadre de l'Université, la responsabilité pleine et entière de la formation psycho-pédagogique et méthodologique des futurs professeurs, comme c'est d'ailleurs le cas pour leur formation philologique, tant littéraire que linguistique et culturelle!

C'est pour ces mêmes raisons que nous espérons que l'Université prendra elle-même la responsabilité de l'éducation continuée de ses diplômés, de ses anciens étudiants donc. Sans entrer dans le détail d'une pareille organisation, nous pensons que, sur le plan de la didactique, notamment, l'Université devrait prévoir des stages et séminaires réguliers afin de mettre les professeurs en fonction au courant de l'état des recherches et de l'application de telle ou telle nouvelle méthode ou de tel ou tel nouveau procédé didactique. Ainsi, on pourrait faire périodiquement la synthèse de tout ce qui a paru dans les nombreuses revues pédagogiques tant du pays même que de l'étranger ; on pourrait examiner sur le plan scientifique, théorique et pratique, les nouveaux manuels et les nouvelles formes de la méthodologie en fonction de ces livres et auxiliaires ... N'est-il pas regrettable que ce sont des organismes privés, exigeant évidemment un droit d'inscription élevé, qui ont permis aux professeurs de langues en fonction de s'informer et de se former à la pratique des méthodes audio-visuelles et structuro-globales?

Un recyclage serait également nécessaire afin de mettre périodiquement les anciens diplômés au fait des dernières recherches en matière de psychologie et de pédagogie générale. Nous n'aborderons pas ici le recyclage néo-philologique-culturel, littéraire et linguistique — mais il va

de soi que l'éducation continuée dans ce domaine est aussi indispensable que sur le plan psycho-pédagogique et méthodologique.

Dans le même ordre d'idées, il faut également espérer que les professeurs de langues diplômés — licenciés ou docteurs et agrégés — auront bientôt l'occasion de se spécialiser en didactique, comme c'est déjà le cas dans l'une ou l'autre université étrangère. Nous pensons ici à la création et dans certains cas à l'existence d'une licence spéciale ou post-graduat en didactique des langues, accessible aux licenciés-agrégés en philologie et non, comme c'est parfois le cas, à une option «didactique des langues» faisant partie de la licence en pédagogie ou sciences de l'éducation. C'est, dans notre esprit, une «section» ou «département» interfacultaire dont l'organisation dépendrait à la fois de la faculté des sciences de l'éducation et, dans le cas qui nous occupe ici, de la faculté de philosophie et lettres dont dépendent les sections de philologie ...

* * *

Un dernier point : on nous a demandé quel était notre sentiment en ce qui concerne la possibilité de voir confier l'enseignement des langues vivantes à des licenciés-traducteurs et à des licenciés-interprètes. Nous savons que de nombreux recteurs et directeurs d'écoles ou instituts supérieurs de traducteurs et d'interprètes — tant en Belgique qu'à l'étranger — voudraient prévoir, pour leurs diplômés, le débouché de l'enseignement. *A priori*, nous ne sommes pas adversaire du principe, bien que l'Université n'envisage pas la chose d'une manière favorable. Nous avons vu à l'œuvre ces jeunes gens qui, lorsqu'ils ont une bonne formation pédagogique, sont souvent de très bons professeurs de langues, surtout les interprètes. Nous connaissons bien ces écoles et il nous plaît d'affirmer que dans de très nombreux cas, la formation linguistique et culturelle — nous dirons même «civilisationnelle» — des diplômés est très solide. Ils ont, en général, des langues une connaissance réelle et actuelle. S'il fallait un jour envisager de les admettre dans l'enseignement d'une manière officielle et généralisée, ils devraient alors jouir de la même formation psycho-pédagogique et méthodologique que celle dont nous venons de nous faire l'ardent défenseur. Mais cela ne suffirait pas. Le programme de licence ou d'une post-licence devrait prévoir un certain nombre de cours d'allure philologique, voire linguistique qui ne sont pas donnés actuellement. Nous pensons notamment à *l'explication* des textes. En effet, les études de

traducteurs ou d'interprètes sont trop fortement axées — et c'est bien normal — sur les exercices de traduction et d'interprétation, ce qui risque de fausser au départ, l'enseignement qu'ils seraient appelés à donner dans les écoles secondaires.

Mais d'autre part, vu la pénurie de professeurs de langues vivantes, confier dans certains cas l'enseignement des langues à ces licenciés-traducteurs et surtout à ces licenciés-interprètes ne serait peut-être pas une mauvaise solution. Dans notre pays, ils remplaceraient très heureusement et très avantageusement les régents-langues modernes, c'est-à-dire les diplômés des écoles normales secondaires dont nous préconisons la disparition à brève échéance. pour les remplacer, comme l'a suggéré aussi le Professeur Marcel De Grève (3) par l'Université ou tout au moins par des instituts universitaires.

* * *

Il est maintenant temps de conclure, bien que la conclusion se trouve en fait tout au long de notre exposé. Nous voudrions donc, pour terminer, reprendre les grandes options que nous avons développées devant vous et qui pourraient, nous semble-t-il, s'appliquer à toutes les situations, sans distinction de langue ni de pays.

Nous sommes donc partisan d'une formation psycho-pédagogique et méthodologique très poussée, séparée de la formation linguistique, littéraire et culturelle.

Elle devrait comprendre deux années, la seconde étant réservée principalement aux stages pratiques.

Nous avons suggéré un compromis — qui ne nous satisferait toutefois pas — permettant ainsi aux néo-philologues de se préparer professionnellement au cours de leurs études linguistiques, les cours étant évidemment étalés. Il s'agirait en quelque sorte d'une cinquième année «camouflée» qui comprendrait le stage pratique d'un an, les exercices et séminaires et la rédaction d'un mémoire.

Nous sommes d'avis que cette formation psycho-pédagogique et méthodologique doit rester l'apanage de l'Université qui exercerait le contrôle complet jusqu'à l'obtention du diplôme d'agrégé.

Les cours théoriques de psychologie, de pédagogie et de méthodologie générale devraient être augmentés et renforcés. Le cours de méthodologie spéciale devrait prendre beaucoup plus d'importance. Les cours devraient

être donnés en groupes restreints et les exercices didactiques ainsi que les séminaires devraient être prévus d'une manière rationnelle... Il nous reste à espérer que tout ceci ne sera pas qu'un vœu pieux et que, au contraire, grâce à une formation philologique et professionnelle repensée, renforcée, nous dirons même régénérée, notre enseignement des langues vivantes, dispensé par des professeurs de toute première valeur, reprendra force et vigueur!

Université de l'État à Liège.

BIBLIOGRAPHIE

outre les deux études précitées :

Raymond MARÉCHAL, *Il faut normaliser l'enseignement normal*, in *Éducation*, Tribune Libre, Bruxelles, 1955, n° 31, 32 et 33.

Raymond MARÉCHAL, *La formation pédagogique et méthodologique des professeurs de langues étrangères dans l'enseignement technique*, in *Éducation*, Tribune Libre, Bruxelles, 1964, n° 87.

Raymond MARÉCHAL, *La formation des Maitres*, in *Éducation*, Tribune Libre, Bruxelles, 1967, n° 108.

Raymond MARÉCHAL, *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie de langues vivantes en Belgique des origines au début du XX^e siècle*, Paris-Bruxelles-Montréal, M. Didier, 1972 (690 pages).

Raymond MARÉCHAL, *L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ... Formule dépassée! La méthodologie spéciale*, in *Education*, Tribune Libre, Bruxelles, 1971, n° 130.

Raymond MARÉCHAL, *Nederlands in Beeld en Klank, audio-visuele structuro-globale methode*, livre du maître avec aperçu méthodologique, Bruxelles-Paris, M. Didier, 1971.

IBID., *Illustraties — Tekstboek*, en collaboration avec M^me^ G. Van Straelen-Van Rintel.

Raymond MARÉCHAL, *L'Enseignement des Langues Vivantes en Belgique - Situation actuelle - Perspectives d'avenir*, in l'*Echo de la Bourse*, édition spéciale consacrée à l'enseignement, Bruxelles, 26 juin 1973.

Raymond MARÉCHAL, *L'agrégation et les écoles supérieures de traducteurs et d'interprètes*, in *Education*, Tribune Libre, Bruxelles, 1972, n° 132.

Raymond MARÉCHAL, *Faut-il réformer l'agrégation de l'enseignement secondaire?*, in *Éducation*, Tribune Libre, Liège, 1975, n° 150.

Jean REPUSSEAU, *Homo docens — L'action pédagogique, réflexions sur la formation des maitres*, Paris, Colin, 1972.

JAN MENTING

LE RENOUVELLEMENT DE LA FORMATION DE PROFESSEURS DE LANGUE AUX PAYS BAS ET SES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE

1. Depuis peu, les nouvelles lois pour l'enseignement secondaire et tertiaire ont apporté des changements si importants que les programmes qui ont servi jusqu'ici doivent être profondément modifiés. En fait, nous nous trouvons à l'heure actuelle dans une phase de transition où les anciens et les nouveaux programmes sont tous les deux en vigueur. Dans cet article nous nous bornerons à la formation des professeurs de langue, plus spécialement à l'enseignement de la langue proprement dite.

2. Les changements les plus importants sont les suivants :

— réduction importante du temps disponible

— obligation, pour une catégorie importante des futurs professeurs, de prendre deux options parallèles (par exemple une langue et l'histoire)

— un accent marqué sur la formation professionnelle pédagogique

Le schéma suivant montre clairement la différence entre l'ancienne situation et la situation actuelle :

l'ancienne situation :					
Université (full-time)	1 matière,	1er	degré	diplôme doctoral	± 7 ans
Cours du soir (part-time)	1 matière,	1er	degré	diplôme M.O.A. et B	± 9 ans
Cours du soir (part-time)	1 matière,	2e	degré	diplôme M.O.A.	± 4 ans
Cours du soir (part-time)	1 matière,	3e	degré	diplôme L.O.	± 2 ans
la situation actuelle :					
Université (full-time)	1 matière,	1er	degré	diplôme doctoral	4(+ 1?) ans

Instituts (*) (full-time)	2 matières, 2e degré	diplôme 2e degré	4 1/2 ans
Instituts (full-time)	2 matières, 3e degré	diplôme 3e degré	3 ans
Cours du soir (part-time)	?	?	?

(*) Il s'agit d'un certain nombre d'instituts para-universitaires nouvellement créés et spécialisés dans la formation de professeurs de 2e et 3e degrés.

3. Quant au contenu, ici encore, il est pratique de comparer la situation d'avant et la situation actuelle.

Ancienne situation :

«examen doctoral» : cinq composantes : maîtrise de la langue (accent sur le thème et la version) ; la linguistique (y compris la diachronie et la philologie) ; la littérature (accent sur l'histoire) ; formation pédagogique (assez sommaire) ; deux options secondaires.

M.O.A. + B : comme l'examen doctoral, mais pratiquement sans formation pédagogique et sans options secondaires.

M.O.A. : maîtrise de la langue (accent sur le thème, la version, la grammaire) ; parfois quelques connaissances rudimentaires de la littérature et de la civilisation, connaissances rudimentaires en pédagogie.

L.O. : Maîtrise de la langue (accent sur le thème, la version et la grammaire).

Nouvelle situation :

Les programmes n'étant pas encore définitifs et suffisamment élaborés et officiellement acceptés, il faut se contenter d'indiquer certaines tendances générales :

— les composantes «maîtrise de la langue», «linguistique», «littérature» et «civilisation» se retrouvent dans les programmes pour les trois degrés.

— la formation professionnelle pédagogique est fortement accentuée («nous préparons en première analyse des professeurs ; et en deuxième analyse seulement des professeurs d'anglais ou de mathématiques») ; il y a une tendance très marquée à intégrer autant que possible la formation pédagogique dans les autres activités.

— à l'intérieur de la composante «maîtrise de la langue» l'importance du thème, de la version et de la grammaire est réduite, au profit des autres aspects, p. ex. la compréhension orale, l'expression orale et écrite.

Dans ce cadre nous passons sous silence les changements à l'intérieur des composantes «linguistique» et «littérature», de même que le programme pour la civilisation.

4. Maîtrise de la langue : objectifs

Pour les anciens programmes, ces objectifs n'ont pas été explicités. La pratique de l'enseignement et des examens pendant de longues années nous autorise à donner l'esquisse suivante :

Le futur professeur atteint un niveau assez élevé pour ce qui est de la compréhension et de l'expression écrites : il lit tout ce qui peut être considéré comme emploi normal de la langue moderne, et peut prouver, par une traduction, qu'il l'a compris en détail. Il peut traduire en langue étrangère un texte néerlandais du niveau d'un roman moderne ou d'un article de journal. Le futur professeur de premier degré traduit des textes d'orientation professionnelle littéraire ou historique et écrit des rédactions de dizaines de pages sur des sujets littéraires ou linguistiques. L'expression orale est suffisante pour subir des examens oraux de 1 à 2 heures. Il y a ici tout de même de grandes différences individuelles. Bien qu'un niveau acceptable (mais vague et difficile à déterminer davantage) en prononciation et en élocution soit garanti, l'on constate que certains étudiants réussissent aux examens grâce à leurs performances sur le plan de traductions et des connaissances théoriques plutôt que grâce à une bonne élocution. Il y a toutefois, dans tous les degrés, des candidats qui parlent la langue étrangère à la perfection. L'on peut supposer que la compréhension orale, qui le plus souvent ne figure pas en tant que telle sur l'emploi du temps et qui n'est pas matière d'examen, est assez bonne quand il s'agit d'un dialogue, d'une conférence, des nouvelles de la radio, d'une pièce moderne peut-être ; on peut se demander si tel est le cas pour tout ce qui est vaudeville, amusement et chanson, pour une partie assez importante de la production artistique (cinéma, théâtre, télé), pour les emplois familiers, relâchés de la langue et pour les argots et les dialectes.

Les nouveaux programmes ne sont pas encore fixes et concrets ; ils sont toutefois suffisamment élaborés pour pouvoir dire qu'on vise à un niveau élevé. Citons comme exemple le rapport officiel de la commission Uhlenbeck sur la formation des professeurs de langue à l'Université, qui est actuellement en discussion :

— compréhension orale et écrite comme le native-speaker cultivé, abstraction faite de ce qui suppose des connaissances sur des situations locales et des variantes régionales.

— expression orale et écrite telle que 1) elle ne constitue pas une sérieuse entrave à ce qu'on veut exprimer, ni à la compréhension de la part du native-speaker, 2) elle peut servir comme modèle aux élèves : sans

fautes graves, quelques rares fautes légères, une prononciation qui ne s'écarte que légèrement de celle du native-speaker.

— aptitude à distinguer et à se servir de deux niveaux de style (soigné/familier).

Si la comparaison directe entre l'ancienne formation et la nouvelle n'est donc pas possible, l'on peut résumer comme suit les problèmes devant lesquels sont placés les universités et les instituts spécialisés qui doivent réaliser les nouveaux programmes :

— on doit tenir compte d'une réduction importante du temps disponible ;

— il est désirable (les exigences de l'enseignement secondaire sont devenues plus pressantes sur ce point) que le futur professeur, à tous les degrés, possède une bonne maîtrise de la langue, avec des accents sur l'expression orale et écrite, maîtrise en tout cas qui ne doit pas être au-dessous de celle atteinte par les anciens programmes. Et voilà le hic : est-ce que, tout bien considéré, nous ne sommes pas chargés d'une tâche impossible à accomplir, et est-ce que la bataille ne sera pas perdue d'avance?

5. Étant donné que les lois seront inexorables, et qu'il faudra accepter toutes les restrictions qui en écoulent, il est clair que la solution doit venir d'un autre côté.

Pour ce qui est de l'enseignement de la langue en tant que telle, nous voudrions faire des suggestions qui tendent toutes à une *intensification/ rationalisation* du programme traditionnel. C'est par cette voie seulement que l'on peut espérer sauvegarder le niveau assez élevé qu'on a pu atteindre jusqu'ici, et que l'on pourra réaliser peut-être quelques améliorations, tout en servant en même temps une didactique plus moderne et plus avertie.

Avant d'arriver là, nous voudrions écarter deux pensées qui s'offrent comme une solution possible :

— il ne sera pas possible d'augmenter tout simplement le nombre d'heures de cours : il est fort douteux que dans cette matière un grand nombre d'heures de cours en peu de temps ait un effet positif (les connaissances ne seront pas réellement intégrées) ; en plus, il y a les exigences imposées par les autres composantes du programme.

— il n'y a pas de panacée (une théorie ou méthode qui bouleverse toute la pédagogie existante, l'ordinateur, le laboratoire de langue, l'instruction programmée, l'audio-visuel) capable de guérir de tous les maux. Nous en sommes au même point qu'auparavant, tout au plus sommes-nous plus conscients de la problématique de l'acquisition d'une langue étrangère,

sommes-nous plus enclins à y réfléchir, possédons-nous de meilleurs moyens techniques et administratifs.

6. Par la suite nous voudrions indiquer par quels moyens l'on pourrait arriver à cette intensification/rationalisation du programme. Disons tout de suite que ces moyens n'ont rien de bien sorcier. N'importe quel professeur doit y avoir réfléchi. Nous sommes d'avis cependant qu'en général les efforts se concentrent sur des problèmes linguistiques et psycho-linguistiques, sur la recherche de la «meilleure méthode» plutôt que sur des améliorations dans le domaine de l'organisation qui, selon nous, pourraient avoir un rendement, un gain plus grand et plus direct, *quelle que soit* la méthode, la stratégie employée dans l'enseignement.

7. *Sélection du matériau linguistique*

Jusqu'ici, et pour le niveau dont il est question ici, l'on s'intéresse trop peu à la possibilité de circonscrire le matériau à enseigner ; le raisonnement est (si raisonnement il y a) : étant donné que l'étudiant, au terme de sa formation, doit avoir «maîtrisé» la langue, plongeons-le dans le bain. Et c'est ce qu'on a fait jusqu'ici : des textes à traduire choisis au petit hasard à l'intérieur d'un domaine aussi vaste que vague ; des manuels de vocabulaire où sont présentés pêle-mêle des mots très utiles et très fréquents et des termes spécialisés, voire très rares ; des grammaires et des paragrammaires où se trouvent mélangés les différents registres de langue, et dans lesquels sont présentées des notions et des règles qui soit n'ont rien à voir avec l'acquisition de la langue, soit ne correspondent pas à l'usage moderne ; des manuels de phonétique où l'on trouve tous les raffinements de la prononciation de la langue en question, mais où manque complètement une bonne description contrastive, base de la correction pratique ; etc. La conséquence est très souvent que l'étudiant doit chercher péniblement son chemin dans ce marasme peu ordonné, en faisant beaucoup de fautes inutiles. Le résultat final est peut-être acceptable, mais il a été atteint au prix de beaucoup de temps et d'efforts et de déceptions peut-être inutiles.

Est-ce qu'il ne serait vraiment pas possible de délimiter un peu le terrain, et ne pourrait-on pas élaguer et rationaliser, sans porter atteinte au résultat final? Prenons quelques exemples :

Vocabulaire

Vu le niveau dont il est question, il sera clair qu'il n'est guère possible de délimiter le terrain pour ce qui est des connaissances réceptives en

vocabulaire. Mais en est-il de même pour les connaissances actives? Selon quelques lexicologues, l'homme même cultivé ne se sert, pour l'emploi courant de la langue, que de 3000 à 8000 mots différents (les estimations divergent sur ce point). Ne serait-il pas sensé de tenir compte de cette donnée, et de concentrer les efforts pédagogiques sur l'acquisition d'un vocabulaire actif de quelque 5000 mots? Le problème est, évidemment, de savoir quels mots il faut choisir, et quelles acceptions (expressions importantes et collocations), et d'en arriver à une liste généralement acceptée dans les différentes institutions qui s'occupent de la formation de professeurs.

Le problème de la sélection est très complexe : les listes de fréquence ne suffiraient pas ; il faut aussi faire entrer en ligne de compte des notions comme répartition, disponibilité, valence, il faut tenir compte des cognates, des possibilités de composition et de dérivation. L'on pourrait devancer des recherches coûteuses et qui seront d'une longue durée, en organisant provisoirement une bonne enquête parmi les professeurs responsables, doublée peut-être par une enquête parmi des autochtones compétents. Ceci peut paraître peu solide, mais considérons un instant la situation que nous avons maintenant : efforts pénibles pour acquérir des connaissances actives (expression orale et écrite, traduction) dans un domaine vague et non délimité et jamais maîtrisé. Une circonscription même imparfaite, ne reposant en somme que sur le bon sens objectivé, serait déjà une grande amélioration.

Une fois que ce vocabulaire actif a été décrit, il s'agit de le réaliser dans l'enseignement. Il va sans dire que l'enseignement n'a pas besoin de faire employer uniquement ce vocabulaire-là, mais l'équipe des enseignants doit en tout cas avoir soin que ce vocabulaire restreint soit entièrement réalisé dans le programme, et à plusieurs reprises, en ménagement des échos savamment distribués ; que les différents cours (thème, rédaction, exercices de laboratoire, groupes de conversation) coopèrent et s'intègrent sur ce point, pour assurer une acquisition sûre et homogène. Des analyses de fautes et des exercices de correction seront un support important. Il est clair que pour les différents examens aussi, ce niveau-seuil, cette homogénéité constituera de grands avantages : (maintien du niveau, équité, fautes «rouges» et «vertes»).

Grammaire

Il faudrait apporter une distinction plus nette entre la grammaire qui soutient l'acquisition, et la grammaire scientifique qui est du domaine de la

linguistique. Par trop souvent, les grammaires dont on se sert dans l'enseignement à ce niveau-ci, prétendent être les deux à la fois. Elles compliquent souvent les choses pour l'étudiant et pour les enseignants : d'une part l'aspect scientifique est trop simplifié ou présente des vues erronées ou périmées, d'autre part elles ne mentionnent pas ou incomplètement des faits qui sont générateurs de beaucoup de fautes. Une bonne grammaire conçue spécialement pour l'enseignement de la langue doit être un ensemble de règles qui visent uniquement à supporter l'acquisition et qui sont faites pour *fonctionner*. Toute contrainte scientifique doit être bannie, il faut éliminer toutes les formes et constructions qui n'appartiennent pas à l'usage moderne et courant, il faut indiquer clairement les registres et les usages spéciaux (distingué/correct/familier, langue parlée/écrite), il faut éviter les digressions sur des faits de langue qui sont tout aussi bien du domaine de la langue maternelle. Il est important, ici encore, d'y intégrer les résultats de vastes analyses de fautes, grâce auxquelles on peut détecter directement les difficultés concrètes auxquelles se heurtent les étudiants dans le maniement de la langue. Cette grammaire pratique, élaguée, doit non seulement être étudiée en tant que grammaire, mais doit aussi être intégrée dans la langue de l'étudiant individuel : elle doit être pratiquée et appliquée autant que possible ; les fautes qui restent serviront de feed-back pour l'enseignement dispensé. Si cette façon de travailler est appliquée systématiquement, enseignants et étudiants disposeront d'un instrument plus sûr, qui permet de diriger et de doser l'enseignement et d'évaluer de façon adéquate les connaissances finalement acquises. Une même procédure serait recommandable pour la phonétique : moins de théorie, à ce niveau-ci, qui n'a rien à voir avec l'acquisition d'une bonne prononciation, et plus de règles et de notions de phonétique contrastive et corrective qui sont destinées à fonctionner.

8. *L'expression écrite et les traductions*

Il va sans dire qu'un des objectifs d'un programme moderne doit être : l'acquisition d'une bonne expression écrite. Il est clair que la notion «expression écrite» contient davantage que les traductions : résumés, rapports, lettres, rédactions. Les traductions, ces dernier temps, ont été un sujet controversé dans les discussions sur la problématique de l'acquisition d'une langue étrangère. Quant au thème, il y a de sérieux inconvénients quant à son emploi dans l'enseignement élémentaire. Au niveau de la formation de professeurs de langue, il nous semble que le thème mérite une place comme un des moyens d'entraînement pour l'emploi raffiné de la langue, à

condition toutefois que les textes à traduire contiennent surtout des choses connues, par exemple, n'aillent pas au delà des cadres décrits pour le vocabulaire et la grammaire : des thèmes, si l'on veut, pour lesquels il est possible, en principe, de décrocher un dix sur dix. Demander à des étudiants qui ne sont pas suffisamment formés, des traductions de choses inconnues, provoque des sentiments de déception et d'impuissance, et les force à faire des fautes tout à fait inutiles et même nuisibles.

La version serait, ou pourrait être, un moyen raffiné pour évaluer la compréhension d'un texte, mais le plus souvent cet objectif est troublé par le fait que l'emploi correct de la langue maternelle entre également en ligne de compte. Il faut dire d'ailleurs que les deux aspects sont souvent intégrés. L'on ferait bien de ne pas éliminer trop vite la version, ne serait ce en effet que pour exercer la maîtrise de la langue maternelle. La version serait peut-être mieux à sa place comme matière intermédiaire entre l'enseignement de langue étrangère et l'enseignement du néerlandais, lequel constitue une partie intégrante du programme d'études pour les professeurs du deuxième degré.

Enfin, si la traduction en tant que telle ne constitue pas un des objectifs du programme, il faut éviter qu'elle occupe une place prépondérante aux examens.

9. *Auto-instruction*

Un des facteurs qui promettent un rendement important, c'est le rapport mieux défini et repensé entre :

1. la tâche du professeur
2. les activités dans le groupe
3. l'auto-instruction

Ce qui nous paraît important ici, c'est le constatation que, finalement, bien trop d'activités pédagogiques s'inscrivent dans 1 et 2, qui tout aussi bien pourraient être faites dans 3, par l'étudiant seul : ceci vaut pour bien des cours dits théoriques, pour toutes sortes d'exercices écrits et oraux et même pour une grande partie de la correction et du contrôle des connaissances. Ainsi, il y aurait, dans 1 et 2, beaucoup davantage la possibilité de s'occuper de choses pour lesquelles le professeur et le groupe sont indispensables. Pour le professeur il y aurait : cours-consultation, explication de notions vraiment difficiles à maîtriser seul, entraînement des étudiants pour leur apprendre de meilleures méthodes d'étude, détection de fautes communes au groupe aussi bien que chez l'individu ; pour le groupe (avec ou sans professeur) : création de groupes de conversation

(discussion, sociodrame, tribune, table-ronde, débat, exposé, etc.), entraînement à la détection de fautes, travaux communs autour d'un centre d'intérêt.

Il y a trois groupes de conditions qui doivent être remplies pour effectuer une réorientation de ce genre :

— l'étudiant doit s'acquérir un nouveau *comportement* : il doit comprendre qu'il est pour une partie rejeté sur soi-même et qu'il ne saurait fonctionner utilement dans ses contacts avec le professeur et le groupe s'il ne travaille pas bien les composantes intégrées de son «paquet d'auto-instruction». Dans un tel programme le problème de la motivation pèse lourdement. La réorganisation du programme dans le sens indiqué n'aura ses effets que si la cohésion interne est très claire et très sensible, que si l'on a soin d'une assistance optimale, que si les professeurs sont conscients du fait que l'auto-instruction dans cette matière a ses limites.

— pour l'institution qui est responsable de la formation, une telle organisation des études constitue tout un changement. D'abord, il faudra fournir, au préalable, beaucoup de travail. Ensuite, il faudra apprendre à penser dans d'autres cadres didactiques que le traditionnel emploi du temps. Finalement, il faut un bon équipement technique et administratif.

10. *Intégration des différents cours*

En ce qui concerne les programmes pour l'enseignement de la langue, l'on ne saurait prétendre, en général, que les différents cours soient bien intégrés. Comme nous l'avons déjà dit, le matériau linguistique à enseigner n'est pas bien défini, et varie de cours en cours. La progression à l'intérieur de chaque cours dépend du hasard (choix des textes, par exemple) ou de la séquence que propose le manuel. En outre, les différents cours forment très souvent autant de matières d'examen : on obtient des notes pour la grammaire, l'idiome, la phonétique, le thème, l'élocution, la prononciation etc., le total des performances étant considéré comme représentatif de la maîtrise de la langue.

Dans les programmes plus modernes, les quatre aspects de l'emploi de la langue (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite) font leur entrée comme entité, et ici encore il y a le danger que ces aspects de la langue se constituent comme «matières» différentes, avec des heures de cours, des tests, des notes etc, et sans rapport entre elles. L'acquisition de la langue et la motivation pour les différentes matières et activités qui y mènent, seront positivement influencées si le professeur et l'étudiant ont pleinement conscience du fait qu'on travaille à une seule chose : la maîtrise

de la langue, où toutes les activités doivent contribuer et coopérer, par exemple :

il est hors de doute que le vocabulaire nouvellement acquis sera mieux retenu si l'occasion est offerte de le réemployer immédiatement et à quelques reprises dans des travaux écrits ou oraux. Un cours de conversation profitera beaucoup de l'apport de matériaux des autres cours tels que les cours de civilisation, de littérature, de vocabulaire, les textes qui servent à entraîner la compréhension orale, les exercices de laboratoire. En revanche, le cours de conversation peut être une bonne base pour des travaux qui se situent dans son prolongement : analyse de fautes et exercices appropriés, rapport, etc.

Dans ce même ordre d'idées, cela n'a aucun sens de prendre en considération, lors des différents examens (de maîtrise de la langue, bien entendu), les connaissances en grammaire et en phonétique, si ces connaissances ne fonctionnent pas : elles en sont restées alors au niveau de la théorie. De même, il ne sera pas nécessaire peut-être, de séparer strictement la compréhension écrite/orale et l'expression écrite/orale.

Tout revient à dire qu'il faut abattre la structure traditionnelle des matières comprises dans l'acquisition de la langue, pour en venir à un ensemble cohérent et intégré. Ceci exigera beaucoup de travail, beaucoup d'essais, une organisation précise et pourtant souple. Le danger est en effet que ces efforts d'intégration rendent toute la matière obscure, peu transparente et pour les professeurs et pour les étudiants ; la motivation pourrait en pâtir parce qu'on n'a pas le sentiment de faire des «progrès» rapides et faciles à indiquer : la satisfaction par exemple d'avoir étudié (et de connaître par cœur !) quelques pages dans le manuel de vocabulaire, ou un chapître de la grammaire.

11. *Séjour à l'étranger*

Il est ridicule que les institutions chargées de la formation des professeurs de langue ne profitent pas d'une manière optimale des grandes possibilités qui sont stockées tout près d'un pays comme les Pays-Bas. Selon nous, en effet, on ne met pas à profit les données suivantes :

— la situation géographique très favorable des Pays-Bas ;

— les périodes de vacances, qui sont très longues (environ 5 mois par an) ;

— le fait qu'à l'étranger on commence de plus en plus à s'intéresser au néerlandais langue étrangère.

Certes, on conseille aux étudiants d'aller à l'étranger ; il y a quelques

bourses ; mais tout cela n'est guère convaincant et il n'y a pas une politique claire et bien dirigée. L'on ne peut se défaire de l'idée par exemple que pour la moitié du temps les institutions ne font pratiquement rien pour les étudiants débutants pour qui l'acquisition de la langue est encore l'objectif principal. Les vingt à vingt-cinq semaines par an pendant lesquelles il n'y a pas cours, sont évidemment destinées aux études et recherches individuelles, et ont sans doute toute leur raison d'être pour les étudiants avancés, mais on se demande si cette organisation est également fructueuse pour les étudiants débutants, qui ne peuvent pas faire beaucoup sans instruction régulière, et qui n'en sont pas encore au stade où ils peuvent entreprendre des études et des recherches personnelles.

Une circonstance qui aggrave encore cet état de choses, c'est le fait que bien souvent l'étudiant individuel n'a pas ou ne voit pas les moyens de se créer des séjours vraiment utiles à l'étranger : on n'a pas le courage d'y aller seul (seule, surtout) ; on n'a pas suffisamment de toupet et de doigtée pour se procurer des contacts utiles ; on reste tout de même dans un milieu ou l'on parle trop la langue maternelle, ou bien ou entre dans un milieu international, ou bien ou est seul à l'étranger, en effet, mais en même temps si isolé qu'on n'a guère l'occasion de parler ; parfois on doit payer un tribut très lourd, en argent ou en travail, pour se procurer le privilège d'être dans un milieu étranger, etc.

Selon nous, la ou les institutions responsables devraient créer une politique, un programme tels que l'étudiant dans ses premières années d'étude est obligé de faire des séjours à l'étranger, dans un milieu approprié où les possibilités de contact sont assurées, où il est sûr que ces contacts seront fructueux du point de vue emploi de la langue, où les interlocuteurs sont critiques et sont capables de corriger efficacement. Ce serait la tâche des institutions de créer ces possibilités et de contrôler les effets : il ne s'agirait pas de créer un service pour réaliser des vacances agréables mais facultatives à l'étranger, il s'agirait au contraire de l'organisation d'une composante importante et essentielle du programme d'études. Cette organisation (créations de possibilités de contact, adresses, échanges, jumelage, bourses) devrait être confiée à une instance spécialisée, à échelle nationale ou dépendant des institutions responsables de la formation des futurs professeurs.

Ce qui pourrait jouer un rôle important, c'est le fait qu'à l'étranger on s'intéresse toujours davantage au néerlandais langue étrangère ; voilà un atout, dont les grandes langues disposent déjà depuis longtemps, qu'on pourrait jouer. En général, on ne se rend pas compte de ce développement.

Le gouvernement et les universités surtout pourraient activer ces possibilités qu'on a laissées en friche.

12. *L'étudiant et sa méthode de travail*

Une chose qui n'est pas encore suffisamment organisée, c'est d'apprendre aux étudiants de langue comment il faut étudier, quelles sont les meilleures techniques et stratégies, surtout pour ce qui est des études individuelles, pour s'acquérir la maîtrise d'une langue. Quelques exemples :

— très souvent, l'étudiant débutant ne voit pas quel profit il peut tirer de ses lectures, des programmes de radio et de télévision. Il se contente de copier des mots avec leur traduction, sans choix judicieux, pêle-mêle. Il ne lit plus, note beaucoup trop, n'a pas le temps d'étudier tout ce qu'il note, etc. En plus il s'intéresse trop aux mots isolés, ne remarque pas les collocations importantes, les structures syntaxiques intéressantes que sa grammaire ne traite pas, etc. Il faudrait lui apprendre de quelle façon il doit lire, de façon très précise et systématique, quelques pages par jour seulement, se rendant bien compte du comment de l'expression, se demandant s'il aurait pu l'écrire lui-même, essayant de maîtriser les faits de langue qui le frappent en procédant ainsi : en somme une sorte de close-reading linguistique.

— une stratégie importante est la création d'une espèce de comptabilité des fautes qu'il fait individuellement, dans les différents travaux, pour essayer d'y découvrir des constantes.

— un domaine qui mérite d'être exploré davantage est la façon de travailler les différents exercices sur bande. Par trop souvent, l'étudiant individuel reste trop passif en subissant ces exercices ; avec un peu plus d'énergie et de fantaisie, l'étudiant pourrait en profiter bien davantage, et ce serait la tâche des enseignants de le guider ici.

Les mêmes remarques pourraient être faites pour la correction de la prononciation, l'usage des dictionnaires etc.

13. *Résumé*

Si nous prenons comme point de départ d'une part la réduction obligatoire des programmes, et d'autre part la volonté de maintenir et même d'améliorer le niveau de connaissances de la langue, la solution devra forcément être trouvée dans une tentative de rationalisation et d'intensification de l'enseignement, pour lesquelles nous venons de présenter plusieurs possibilités. Plutôt que de devenir fatalistes, ou d'escompter que le salut nous vienne grâce à l'application de théories ou de méthodes

prodiges qui résolvent tous nous problèmes, il faut essayer d'apporter une meilleure organisation dans les programmes souvent assez «dilettantes», épars et peu réfléchis, et cela en se servant de moyens simples, que tout le monde qui réfléchit à la problématique pourrait inventer tout seul, et qui, avec un peu de bonne volonté et de coopération, seraient réalisables sans trop de difficultés. Quand on réalise ce qu'une pareille réorganisation signifie, on voit tout de suite que le facteur le plus important sera *le travail* à fournir pour des équipes d'enseignants qui s'intéressent à une approche sinon scientifique, du moins rationaliste des problèmes pratiques que pose l'acquisition d'une langue étrangère. Et c'est justement là que réside le problème : où trouver cette main-d'œuvre compétente? Les instituts spécialisés dans la formation de professeurs sont beaucoup trop occupées par leurs tâches directes pour qu'ils puissent libérer des équipes d'enseignants qui pourraient y travailler. Les départements de langue des universités pourraient faire quelque chose, mais là encore, si le manque de personnel ne joue pas un rôle, c'est le fait que jusqu'ici la problématique de l'acquisition d'une langue étrangère est considérée comme moins «scientifique» que les problèmes de linguistique et de littérature. Les instituts de linguistique appliquée, qui ont souvent pour tâche justement de s'occuper des problèmes de l'acquisition, sont trop jeunes et pauvrement équipés, du moins en personnel.

Il est grand temps qu'on dise aux autorités : réduire les années d'étude? Soit! Maintenir ou même améliorer le niveau des connaissances? On pourrait l'essayer, mais au moins, donnez-nous les moyens de créer l'organisation qui est indispensable pour la réalisation.

Si cela n'est pas possible, il faut craindre que les nouveaux cadres imposés par la loi soient cause d'un appauvrissement des connaissances sur des points essentiels, notamment la maîtrise de la langue.

Rijksuniversiteit Groningen.

RAJA T. NASR

TRAINING CRITERIA FOR EFFECTIVE LANGUAGE TEACHERS

Introduction

Teaching may be defined as the exerted effort of the teacher that is directed towards learning objectives. It follows from this definition that the effectiveness of teaching can be measured in terms of effective learning. Effective learning, then, is the goal; teaching is one of the instruments employed towards the attainment of that goal. Teacher training is the preparation or equipment of prospective or in-service teachers to perform their multiple tasks in as effective a manner as possible.

The purpose of this paper is to enumerate the various ingredients of effective teaching and the criteria that would determine the effectiveness of a teacher training program for teachers of foreign languages.

The Ingredients of Effective Teaching

We can probably distinguish four major ingredients of effective teaching:

Ingredient One: Personal Characteristics

Much of what is being said or written nowadays for language teachers emphasizes the technical aspects of language teaching: linguistic knowledge, contrastive analyses, audio-lingual and audio-visual methods, and so forth. While these aspects are very important aids in the teaching of foreign languages, one must nevertheless remember that the language teacher is primarily a *teacher* — and that, as a teacher, he teaches many more things than a foreign language.

He teaches *manners*; his own behavior is copied and learned. He teaches *human relations*; his own relations with his colleagues and students are a model to be followed. He teaches *creativity*; much of his effectiveness and success depends upon his own imagination, originality and creativity; the way he varies his classroom activities, the way he uses a variety of colorful and interesting learning aids, the techniques he employs in the lesson to reinforce one or more of his teaching points, his use of extra-class activities to supplement classroom work, the way he gives useful and challenging assignments, and even the way he dresses will contribute to the students' learning of creativity. He teaches *democracy*; the opportunities he gives his students to express themselves and his own attitude towards the students' active participation in making various choices relative to academic and social activities are a live example of democracy in action. His *philosophy of life*, his *intelligence*, his *genuine interest in people*, his genuine interest in, and devoteness to, teaching, his *patience* and *tolerance*, his *honesty* and *integrity* in all phases of life, his *ability to guide* without pretentiousness, his *adaptability* to new situations, his *leadership*, and, last but not least, his *sense of humor* will all rub off on his students and help mould their personalities. In short, a teacher teaches more by what he is and does than by what he says. The first ingredient, then, of effective teaching is the teacher's personal characteristics.

Ingredient Two: Language Proficiency

The most important professional qualification of a language teacher is his own language proficiency. If he happens to be a native speaker of the language he is teaching to foreigners, one would assume that his command of all aspects of the language is a model, although this might not always be the case.

However, if the teacher of the foreign language is himself a non-native speaker of it, then a number of qualifications relative to language proficiency must be guaranteed. The teacher's *pronunciation*, while it is not expected to be at the level of native speech, should, at its minimum level, be intelligible to native speakers of the language; this means that all the phonemic contrasts in both the segmental and supra-segmental features of the target language should be produced at a level of proficiency that is understood by native speakers of that language, even though some of the allophonic (i.e. phonetic or non-contrastive) elements may be colored by the teacher's mother tongue. The teacher's use of *vocabulary* must demonstrate his command of the denotative and connotative meanings of more

than a basic list, as well as a command of the frequently used idiomatic expressions in the language ; this does not necessarily mean a command of the special vocabulary used in restricted contextual and cultural settings by native speakers of the language — especially regional dialects and idiolects. The teacher's *grammatical ability* must be such as to produce, rather automatically, the morphological patterns as well as the basic and expanded syntactic structures of the target language ; he must also be able to produce creatively a number of new sentences according to his needs. Regarding *writing skills*, the teacher's penmanship must be above the minimum level of legibility ; and his other writing skills (spelling, capitalization, sentence structure, and composition) must be a model of correctness, though not necessarily of literary sophistication.

Ingredient Three : Linguistic Knowledge

Linguistic knowledge may be divided into four main parts : knowledge about the target language, knowledge about the students' native language, knowledge about contrastive analyses and linguistic problems, and the ability to construct linguistically suitable teaching materials for students.

Knowledge about the target language and the students' native language means knowledge about their phonological, morphological, and syntactic structures as well as about the association of words and idioms with their respective contexts and cultures. Knowledge about contrastive analyses and linguistic problems means a familiarity with the structural differences between the two languages as well as with the potential and actual problems that students face in learning the target language. Finally, the teacher should be able to supplement the prescribed textbooks with exercise materials that he prepares on the basis of his knowledge of the linguistic problems involved.

Ingredient Four : Pedagogic Techniques

One of the most important qualifications of a teacher is his educational know-how. Part of this know-how is generated from a sound philosophy of education, which guides the objectives and principles of the teacher. Another part of the know-how is in the implementation of the basic findings of modern educational psychology and modern learning theories, which help the teacher individualize his teaching to meet his students' various needs at their various levels.

One of the marks of a good teacher is his ability to organize and plan his work. Some teachers pride themselves on their lack of preparation : "I

know the material very well. I've taught it for many years. I don't need to prepare my lessons". But each class is made up of *different* individuals each year ; each lesson has its *peculiar* accomplishments and problems ; and the teacher is bound, by virtue of his professional growth and experience, to *change* and *modify* his approach to fit the ever-changing factors in the teaching-learning situation.

A well organized teacher of English will plan generally for a term or for the whole academic year ; he will integrate the various elements he wants to teach, and approach English in each lesson as a unit or as a whole rather than as fragments (pronunciation, vocabulary, reading, writing, grammar) to be taught separately ; he will plan each lesson ahead of time, building on the students' learned skills and emphasizing areas that are either new and difficult or have not been thoroughly mastered ; he will always have with him what he anticipates he will need (charts, pictures, other aids, books other than the text or texts) ; he will always correct his students' written work meticulously and diligently and return it promptly ; and he will at all times try to be an example of a good planner and organizer.

A good teacher will also help his students develop their own ability to plan and organize. He will train them in good study habits ; he will guide their academic work so that they might have pride in its neatness and organization ; and he will encourage thinking and planning *before* any work (e.g. a composition, a report, etc.) is attempted.

Training Criteria for Effective Language Teachers

Programs designed to prepare prospective teachers of language must be constructed around the ingredients of effective teaching, and, towards that end, it might help to keep the following elements in mind :

1. *Selection of Teachers*

The selection of teacher trainees is not meant as a guarantee of perfection before training ; it is, however, meant to guarantee, as far as is humanly possible, that the training program will turn the potential of the prospective teachers selected into an actual effective teaching force after the training. The criteria for the selection of teachers must definitely include the personal characteristics mentioned earlier and some indication that the professional qualifications desired might be attained as a result of the training.

2. *Content of Program*

A number of teacher training programs suffer from highly theoretical and unnecessarily sophisticated courses that have little, if any, practical value for the trainees. A training program for foreign language teachers must contain the following:

a. *Professional education courses*, including philosophy and psychology of education, guidance, methods of teaching, curriculum design, and supervised practice teaching with rigorous lesson planning and the preparation of teaching aids.
b. *English language courses* to improve the trainees' own language skills and profociency. These courses, which must be offered throughout the training period, are to include all the skills of language.
c. *Language science (linguistics) courses*, with emphasis on applied phonology and grammar, contrastive analyses, and materials preparation.
d. *General education courses*, such as the humanities, literature, art, music, etc., the purpose of which is to enrich the trainees' cultural background and help give them a well-rounded education.
e. *Physical education and recreational activities*, which would help keep them physically and psychologically fit and healthy.

3. *Methods Utilized*

Throughout the program and in every aspect of it, the methods utilized by the instructors in the training program must be live examples for the trainees to observe and learn from. The relationship between the instructors and the trainees, the methods of teaching, the types of test given, the standards maintained, the methods of evaluation, the fairness in the grading system, and many other facets of the methodology used in the process of training must all be concrete illustrations of the educational theories advanced.

An Exprimental in-Service Program

During the academic year 1966-1967, an experimental in-service program was launched in Jordan.

Philosophy Underlying the Classes

Although the main weakness of English teaching in Jordan resulted from the weakness of most teachers themselves in the language, it was

realized very early in the year that a number of them had a rather good (and in some cases excellent) command of the English language. And since most of these teachers (who were proficient in the language) had not attended professional courses in the teaching of English as a foreign language, it was thought to be desirable to give a number of them (around 100) a crash course in METHODOLOGY. This way, it was felt, Jordan could have a new crop of proficient and somewhat professionally trained teachers of English.

The purposes:

1. To raise the standard of teachers (and therefore of teaching) in Jordan.

2. To prepare a new set of potentially equipped persons to take on future assignments as Supervisors of English or Institute teachers of English.

Organization

In order to go about this, eleven nuclei were established with nine different instructors in eight different districts. Each nucleus contained about ten teachers of English selected on the basis of their proficiency in English. The instructors in these nuclei were selected on the basis of excellent English, adequate TEFL training, successful teaching experience and pleasant personality.

The plan was to have each nucleus meet once a week for two consecutive hours for ten weeks, each time discussing a different but related subject and taking a final examination in the course.

Texts and Syllabus

The textbooks used in these seminars were the following:

Gurrey, P., *Teaching English as a Foreign Language* (Longmans)
Lado, R., *Language Teaching* (McGraw-Hill)
Nasr, R. T., *The Teaching of English to Arab Students* (Longmans)

The syllabus of the course was organized as follows:

Session	*Subject*
1.	The Modern Approach to Language and Language Learning
2. Gurrey, chs. 1-4 Lado, chs. 1-4 Nasr, Introduction	INTRODUCTION

3. Gurrey, chs. 5-7 Lado, chs. 5 and 7	PRINCIPLES
4. Lado, chs. 7-9 Nasr, chs. 1-3	PRONUNCIATION
5. Gurrey, ch. 9 Lado, chs. 10 and 11 Nasr, ch. 4-6	GRAMMAR
6. Gurrey, chs. 10-15 Lado, chs. 12 and 13 Nasr, ch. 10	VOCABULARY and READING
7. Gurrey, chs. 16-21 Lado, ch. 14 Nasr, chs. 7-9	WRITING
8. Gurrey, chs. 23 Lado, ch. 15 Nasr, ch. 11	CULTURE and LITERATURE
9. Gurrey, Appendix A.B.C. Lado, ch. 18 Nasr, ch. 12	PEDAGOGY
10. Test	

Evaluation

I met with the instructors three times : once before the sessions began, once mid-way, and once after the sessions were over.

It was quite obvious from what the instructors reported that :

1. The classes were most successful where attendance was voluntary on the basis of interest.
2. The classes were least successful in the large cities and where attendance was imposed.
3. Those who attended regularly benefited a great deal. Some are now rereading the books they studied in for pleasure ; and some indicated an interest to continue their studies in the field of English teaching.
4. The time (ten weeks with only one meeting per week) was too short for the maximum benefit that could be derived from the discussions and the readings in the three books assigned.

Recommendations

The following recommendations were made after assessing the strengths and weaknesses of the experiment :

1. Continue to have similar classes for the next five years.
2. Have secondary teachers meet separately from preparatory teachers.
3. Make attendance on the basis of interest.
4. Provide incentives for those who excel in the course : promotion, salary bonus, scholarships abroad, etc.
5. Lengthen the span of time to one semester for each course, meeting once a week (for two hours) for about fifteen weeks.
6. Select some of the top trainees to fill vacancies in supervision and Teacher Training Institutes (A list was provided).

Conclusion

Teaching is both a mission and a profession ; and in the preparation of teachers, one must keep in mind both the characteristics and the qualifications that would help fulfill the requirements of the mission and the profession. Toward this end, the various talents and resources available must be utilized in creative and innovative ways to serve the best interests of students, to attain the highest standards possible, and to maintain the dignity of the profession.

Beirut University College.

ANDERS NYGÅRD

CONNECTIONS BETWEEN THE TEACHING AND LEARNING OF THE MOTHER TONGUE AND OF OTHER MODERN LANGUAGES

1. General

The search for connections between a learner's mother tongue (L1) and the language being learnt (L2) is by no means any new subject of debate. Some investigators have ended up emphasizing the role of L1 as some kind of basis for the acquisition of L2. Others have concentrated on finding areas of interference, often implying that the L1-proficiency will have none but harmful effects on the L2 learning process.

Most research in this field has, in fact, attacked the problem from the point of view of teaching methodology rather than of the learning process: grammar-translation is bound to make use of L1 in a manner which is totally out of the question for e.g. the direct method.

There are at least three good reasons to make it worthwhile to continue the discussion on the connections between L1 and L2-learning/teaching. First, it has become an ever more widely accepted view that in our age, with its demand for international contacts, every individual needs to be able to communicate in more than one language. Both children at school and adults who never had the privilege of learning languages at school will need efficient foreign language learning/teaching. In this connection we should also note the very particular problem of the increasing groups of guest workers and their families: their acquisition of the language of the host community has often appeared inefficient.

Second, the attitude toward mother tongue teaching is gradually — albeit very slowly — changing: concepts like communication, language use, and linguistic creativity have eventually begun to bear fruit. It appears

that the reflections of this 'revolution' will sooner or later be felt in L2-teaching as well.

Third, the linguistic sciences have been in a state of crisis for the last 15 years. So much new has happened, notably in the domain of theoretical linguistics, that it is hardly surprising if the applied work hasn't always been up to date. On the other hand, it may be argued that every serious linguistic theory has made or can make some valuable contribution to the development of language teaching, if it is applied critically. Special branches of applied linguistics like contrastive studies and error analysis have done some good work, but they too have suffered from the 'theory crisis'.

2. Learning L1 and learning L2 — Similarities and Differences

It is commonly agreed that learning the L1 is the most important intellectual step a human being ever makes. It is also generally accepted that the L1 learning process cannot possibly be explained simply in terms of imitation. Rather, the child's acquisition of its L1 should be thought of as a process during which he re-creates that grammar which rules the utterances produced by those around him. A central part is played by the one-to-one dialogue(s) which the child carries on with individuals who possess the language. In the course of this dialogue, concepts are formed, gradually refined, and categorized in terms of the linguistic system.

Probably no-one would seriously like to argue that L2 can be learnt in exactly the same manner as L1. Time is one important reason: L1-learning starts very early in life, L2-learning normally comes considerably later; L1-learning is given plenty of 'trial-and-error' time, L2-learning (at school) is much worse off; etc. Another equally important reason lies in the fact that the learner carries with him to the L2-learning situation the conceptual matches between the L1-system and his experiences. It has often been said that we can banish L1 from the classroom but never from the mind of the pupil, and we might add that it should not be banished from the mind of the teacher!

A number of important differences between L1- and L2-learning can be derived from the divergence in motivation. We may take for granted that the motivation for learning L1 will nearly always (i.e. under normal circumstances) be considerably stronger than for any L2 at school, but it also seems likely that we have to cope with a qualitative variance. L1 is necessary in order for the individual to survive, L2 (at school) is at best motivated by a wish to handle a given context of situation.

We know comparatively little about the learning strategies employed by the child acquiring his L1, but we know even less about L2-learning strategies. It appears that the relative use and usefulness of the various possible learning strategies — just like the relative strengths of the various factors we are accustomed to regard as motivating — are more or less dependent on the age and maturity of the pupil, but also on the learning situation in a wide sense. There is some evidence that every learner has recourse to, and in the normal process of learning also makes use of, a number of different strategies. The strategy he selects in a particular case will not only depend on his ability etc. but also on what he thinks he is expected to learn. Thus we may perhaps conclude that anything short of learning/teaching L2 as a language in use, as a means of communication and as a means for expressing the representations of subjectivity will fail to be fully efficient.

3. Contrastive Analysis

Regardless of what L2 learning theory one adheres to and regardless of what teaching method one believes in, it is undeniable that L1-proficiency will in various ways influence the L2-learning process. Broadly speaking, there are three types of influence: positive transfer (features in or connected with the learner's L1 proficiency make the learning of some L2 features easier), negative transfer (L1-features cause difficulties which are not to be regarded as L2-inherent) and no transfer whatsoever (L2-features are completely different from anything associated with the learner's L1-proficiency). For most L1/L2-pairs we may expect to find relations of all three kinds.

Contrastive linguistics and its 'complement branch' error analysis have largely devoted themselves to problems related to transfer of learning in the L2-acquisition process. Such studies have sometimes claimed to be able to predict the types of difficulty which a learner will meet with in the process of acquiring the pronunciation and the grammatical rules of L2. Error analysis had often been useful as a means for testing the hypotheses of contrastive work.

Lately, contrastive linguistics has been severely criticized for some of its very basic assumptions and methods. It has, for instance, been asked whether contrastive studies can provide any non-trivial answers to questions like degree of learning difficulty, type of learning problem, etc. The usefulness of a comparison between the linguistic competence of an

idealized speaker of the learner's L1 and the linguistic competence of an idealized speaker of L2 has been doubted: neither 'entry behaviour' nor 'target behaviour' are thus satisfactorily selected, at least not from nearly any concrete learning situation point of view. Moreover, the results of contrastive studies are often uncritically applied in learning situations where the learners are still children, i.e. their L1-proficiency is not very stable and is in a number of important respects different from the competence of an idealized (adult) speaker.

Although a disappointingly large proportion of the work done by contrastive linguistics is of little or no direct value to the language teacher, we must not forget that the major part of the interface between any L1 and L2 is still all but untrodden land, as far as comparison is concerned. I am thinking here of language use and language function, of the role of L1 and L2 respectively in the life of the individual and in society. In these areas we may expect to find a considerable bulk of important comparable features, and, what is even more crucial, the greater part of these features will probably be useful as positive transfer material, once they are properly analyzed.

In practice, there will hardly ever be such things as comprehensive contrastive grammars of any pair of L1/L2. Rather, we should aim at creating more efficient methods for comparing linguistic situations. In principle, there ought to be lots of contrastive grammars of any pair of languages: one applicable to every type of learning situation, taking into account the learner's entry behaviour and the particular learning objective. These contrastive grammars will not isolate linguistic patterns from their use and users.

4. Teaching L1 and L2 — Similarities and Differences

Comparatively little has happened in the field of L1-teaching over the last 50 years. The general pattern is unchanged: the pupil is taught to read and write, in strict keeping with the rules of correct spelling and correct sentence formation. Grammar teaching is normative: it has the sole objective of inculcating certain standards of correctness by placing the emphasis on mistakes to be avoided.

L2-teaching, on the other hand, has witnessed a number of 'revolutions' and 'counterrevolutions' during the same period. The progress in theoretical linguistics and in some aspects of applied linguistics have

mostly — though by no means instantly — resulted in methodological experimentation within L2-teaching. Even more important has been the change in emphasis from written, formal language to spoken, everyday language: the formulation of learning objectives has been greatly and positively influenced by modern linguistic thinking.

L2-teaching has evidently felt the need for stressing the functional, communicative aspects of language in order to achieve among other things an improvement in learning motivation. L1-teaching has placed itself on a pedestal: "the mother tongue is by definition the most important subject on the school curriculum and thus need not appear useful or interesting in the pupil's eyes". In other words, if the pupil ever learns what language is good for, he does it during his L2-lessons.

L1-teaching has been very consistent in its use of linguistic descriptions: the overwhelming majority of L1 grammar books are firmly based on the greco-latin ideas about and categories of language. Apparently it has never bothered L1-teachers very much that these descriptions have accomplished little more than ill-fitting categorizations, a number of more or less correct abstract definitions, and a clumsy apparatus for the analysis of written language.

Originally, L2-teaching used the same latin-based grammatical framework. Regardless of how inappropriate this may have been from the descriptive accuracy-point of view, pupils were at least able to make some use of L1-grammar concepts when studying L2, e.g. in their analysis of word class and clause function. As soon as structural linguistics had proved its superiority as a basis for describing language and consequently for designing teaching materials, L1- and L2-teaching had nothing in common any more.

Finally, it may be of some interest to compare L1- and L2-teaching from a methodological point of view. As long as any L2 was learnt as a language for translating to and from and for reading only, L1- and L2-lessons had the analysis of (literary) written texts in common, which naturally included normative rules for correct sentence formation. These rules were applied in composition writing and other written exercises, which were passed or failed according to the rules.

After the switch in emphasis from formal written to everyday spoken language had occurred in L2-teaching, there was practically no similarity any more between an L1- and an L2-lesson. L2-teaching experimented with and successfully employed a wide range of activities: listening comprehension, oral drills, drama, oral reproduction, varieties of language in

situations etc., long before it even occurred to L1-teachers that these are precisely the types of exercises pupils need to develop their L1-proficiency. L1-teachers have been very slow and partly reluctant to adopt some of these new activities, which are, of course, based on a conception of language totally different from the one they were taught.

So far, we cannot speak of any real positive transfer from L1- to L2-teaching where the social function of language is concerned; on the methodological level L1-teaching is more likely to profit from L2-work than vice versa. It takes a radical change of attitude towards the role of L1-teaching before the L2-teacher can expect his pupils to set out on their L2-learning adventure, already knowing something about Language.

5. Teacher Training

Teachers are often blamed for inefficiency when it is in fact teacher training which is at fault. Unfortunately, it is no exaggeration to say that language teacher training makes believe that there is hardly any connection between teaching L1 and teaching L2. How is this possible? The answer is simple: language teacher training has not been based on any clear conception of language, nor does it contain very much relevant information about language either.

In the last few years a number of expert meetings have emphasized the necessity for general linguistic courses as part of the initial and inservice training of teachers of both L1 and L2. Some teacher training establishments claim to have introduced such courses long ago. A closer look at their curricula immediately proves this so-called linguistic training to be little more than a survey of various linguistic theories. Although such courses are by no means useless — at the least they introduce the students to a number of difficult linguistic (theoretical) concepts — they are clearly not what language teachers would primarily need.

In the first place, language teachers need to know about the function of language, about language as a social phenomenon. Secondly, they ought to study language as a psychological phenomenon. Thirdly, they must know how languages are described (applied to both L1 and L2), and fourthly how to compare languages. This holds for both L1- and L2-teachers. For the L2-teacher it is necessary to have a clear picture of the pupil's linguistic starting point, for the L1-teacher insights into any L2 is a prerequisite for teaching about Language.

It may seem as if we demanded language teachers to take a degree in

general and applied linguistics, in addition to their "teacher training proper". True enough, the linguistic knowledge — that is, knowledge about Language — a good language tracher requires is impressive if we add together all the bits and pieces. But this is exactly the point: the entire didactic training ought to be based on and to include a solid and modern conception of language, with theory and applications, not only in the form of an extensive linguistic course, but within all sectors of language teacher training.

Although methodology is part of the entire didactic training, I should like to mention some connections between L1 and L2 methodology separately here, simply because they are often forgotten. The majority of exercises in language classes make the pupils produce something in the language in question, be it of L1 or L2. Also, with the gradual shift of emphasis in L1-teaching toward the creative use of language, audio-visual aids will become increasingly important in both areas. Thus it seems likely that in the future pupils will become acquainted with the manifold techniques and activities which an efficient exploitation of audio-visuals introduces, first in connection with L1-teaching, and later in L2-classes. Consequently, if L2-teachers know how audio-visual materials are used in L1-teaching, it will both save them from introducing previously unknown techniques to the pupils and, more important, it will have the effect of further emphasizing for the pupil that L1-activity and L2-activity are basically the same: both aim at the effective use of language.

At present L1-teachers and L2-teachers are trained separately and differently. This has lead to a next to total lack of systematic contact between these two categories of language pedagogues where curricula, aims, and methods are concerned, despite the fact that they work side by side, day after day, and with the same pupils. The amount of time allotted to Language in the school curriculum is so limited that we should not waste it. For obvious reasons L2-teaching would be able to profit more from good L1-teaching than vice versa, once the interface between them has been defined and presented, but as soon as L1-teaching concerns itself with Language and not just with a language, L2 can serve as a valuable point of reference.

Abo Akademi Finland.

GUDRUN SCHEIBNER-HERZIG

BEISPIEL EINER LEHRERAUSBILDUNG IM PROGRAMMIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1. Einleitung

Den folgenden Ausführungen liegt ein Seminar "Programmed Learning in Language Teaching" zugrunde, das ich im WS 71/72 an der Abteilung Münster der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe mit angehenden Englischlehrern für Hauptschulen abgehalten habe. Außerdem möchte ich über einige Resultate aus Staatsarbeiten berichten, die ich betreut habe und die die Erstellung von Lehrprogrammen zum Gegenstand haben. Den Spezialisten im programmierten Fremdsprachen-Unterricht werde ich kaum neue Einsichten vermitteln können. Dieser Beitrag ist eher als Anregung und Ermutigung für solche Kollegen gedacht, die noch keine Gelegenheit hatten, auf diesem Lehrgebiet Erfahrungen zu sammeln.

Angesichts der Diskrepanz zwischen dem großen Angebot an technisch hochentwickelten Lehrmaschinen auf der einen Seite und dem nahezu völligen Mangel an Sprachlehrprogrammen auf der anderen, wie es zur Zeit die Situation in der Bundesrepublik Deutschland ist, sollte man die Ausbildung unserer Studenten in diesem Bereich intensiver betreiben, um Aufgeschlossenheit, Urteilsfähigkeit und Fertigkeiten zu entwickeln.

2. Beschreibung der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung war als Einführung in die Theorie des Programmierten Lernens und in die Praxis der Sprachprogrammerstellung, des didaktischen Programmierens, gedacht. Es zeigte sich bald, daß Vorkenntnisse, die man bei den Seminarteilnehmern vom Studium der Grundwissenschaften (Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie) hätte erwarten sollen, so gut wie fehlten.

Die Seminarsitzungen — zwölf an der Zahl — wurden in englischer Sprache durchgeführt. Die Arbeitsformen waren überwiegend Plenardiskussion, daneben Einzelarbeit. An Arbeitsmaterial besaß jeder Studierende das Buch: Howatt, Programmed Learning and the Teacher of English (1). Die Diskussionsthemen für die Seminarsitzungen wurden jeweils eine Woche vorher bekannt gegeben; sie behandelten ausgewählte Kapitel dieses Buches.

Im ersten Teil des Seminars — er umfaßte vier Sitzungen — wurden die wichtigsten *lerntheoretischen Voraussetzungen* für lineare und verzweigende Sprachlehrprogramme erarbeitet. An einem vorgegebenen, einfachen linearen Programm in englischer Sprache zu einem Grammatik-Kapitel gewannen die Seminarteilnehmer einen ersten Eindruck von der Anlage, den Möglichkeiten und Erfordernissen programmierter Instruktion im Sprachunterricht. Lerntheoretische Grundlagen zur linearen Programmierung wurden an hand des Artikels von Skinner "The Science of Learning and the Art of Teaching" (1954) entwickelt (2); der Artikel stand in einem Taschenbuch zur Verfügung (3). Auch die Merkmale der verzweigenden Programmierung erarbeiteten wir an einem von Howatt vorgegebenen Sprachlehrprogramm.

Dieses erste Drittel des Seminars wurde mit einer Tagesexkursion zur Schule für Datenverarbeitung der Firma Nixdorf in Büren/Westfalen abgeschlossen. Hier wies uns ein Spezialist in die Arbeit mit der Nixdorfschen Lehrmaschine Baccalaureaus ein (4).

In der fünften bis achten Sitzung analysierten die Studierenden systematisch die Programmbeispiele des Buches von Howatt und leiteten an ihnen *Beurteilungskriterien für Sprachlehrprogramme* ab. Howatts Beispiele sind für unterschiedliche Lernstufen bestimmt und behandeln Grammatik, Satzmusterdrill, Vokabelübung, Aufsatzübung und Textverständnis. Im Prinzip ist ja die Methodologie des programmierten Unterrichts den verschiedenen Unterrichtsgegenständen gegenüber neutral, da sie primär an der Effizienz der Lehroperationen interessiert ist (5).

(1) A. P. R. HOWATT, *Programmed Learning and the Language Teacher*, London: Longmans, Green and Co Ltd 1969.

(2) B. F. SKINNER, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, Harvard Educational Review, *24*, 86-97 (1954).

(3) Wendell I. SMITH and J. William MOORE, *Programmed Learning, Insight Book*, Princeton: Van Nostrand Company, Inc., 1962, 18-33.

(4) Herrn Dr. Allendorf sei bei dieser Gelegenheit noch einmal sehr herzlich gedankt.

(5) Brigitte ROLLEIT (Hrsg.): *Praxis und Theorie des Programmierten Unterrichts*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, R. Oldenbourg Verlag, München, 1970.

Programme können daher grundsätzlich in jedem Sprachkurs Aufnahme finden.

In der 9., 10. und 11. Stizung diskutierten wir die *Erstellung* eines Sprachlehrprogramms. Dabei hatten wir wieder die Beispielprogramme aus dem Buch von Howatt vor Augen und konnten auch einiges von dem Lehrmaterial verwerten, das uns die Firma Nixdorf zur Verfügung gestellt hatte (6). Ein weiterer Betrachtungskreis betraf Fragen der Validierung und Revision eines Sprachlehrprogramms.

Die 12. und letzte Sitzung schließlich hatte die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten eines Sprachprogramms zum Thema.

Am Ende des Semesters ließ ich eine Klausurarbeit schreiben ; sie bezog sich auf den gesamten durchgenommenen Stoff.

3. Die Erstellung von Sprachlehrprogrammen

Sieben Seminarteilnehmer — von fünfzig, davon 20 angehende Examenskandidaten — wählten als Thema ihrer Examensarbeit die Erstellung eines Lehrprogrammes für eine 45-minütige Unterrichtsstunde im 8. Schuljahr (7). Das Ergebnis sind sieben Lehrprogramme, die sich folgendermaßen gruppieren lassen :

Zwei Programme über umgangssprachliche Idiome,
zwei üben je 14 unregelmäßige Verben,
eines übt die direkte und indirekte Rede,
Eines übt Auswendiglernen und Rechtsschreibung eines Prosatextes,
eines übt Wortunterscheidungen bei vier schwierigen Verbpaaren (to become-to get/to tell-to say/ to see-to look/to wear-to carry)

Da es sich um Textprogramme handelt, d.h. Programme, die in ein Buch aufgenommen werden können, können durch sie in erster Linie

(6) Otmar Allendorf-Hans Heitele: *Werden Computer Lehrer ersetzen*, "frage zeichen", bildungspolitische zeitschrift, Heft 23, Dezember 1970.

Allendorf, Otmar, *Ausgewählte Bibliographie zur didaktischen Programmierung und zum Einsatz audio-visueller Unterrichtsmittel*, Nixdorf, Paderborn, Lehrsysteme, Sonderdruck.

(7) Zum Thema *Erstellung eines Lehrprogrammes für den Englischunterricht im achten Schuljahr* fertigten im Rahmen der schriftlichen Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule beim Staatlichen Prüfungsamt, Münster/Westf. 1972 folgende Examenskandidaten eine Arbeit an : Sibylle Fudickar, Annette Graeber, Anni Lammerting, Edeltrud Reeker, Leonora Schneider, Veronika Wallenhorst, Wolfgang Witthake. Ihnen allen sei für die Zusammenarbeit gedankt.

Lese- und Schreibfertigkeiten gefördert werden. Die Programme wurden mit der Zielsetzung entwickelt, die Nachbereitung einer Unterrichtsstunde zu ergänzen oder auch als Stützkurse zu dienen. Eine der Examensarbeiten bietet zwei Parallelprogramme zur Differenzierung an.

Um eine Verhaltensänderung durch Lernen feststellen zu können, müssen Anfangs- und Endverhalten der Schüler bekannt sein. Das Anfangsverhalten wird in einer sogenannten Adressatenanalyse erfaßt. Hier bestimmten die Examenskandidaten den altersgemäßen Entwicklungsstand der Schüler, deren Leistungsstand und deren Vorkenntnisse im Hinblick auf den beabsichtigten sprachlichen Lehrstoff. Die Grundstrukturen dieses Lehrstoffes herauszuschälen und abzugrenzen, war eine weitere Aufgabe. Ich hatte den Studenten empfohlen, ein Lesestück aus einem Schulbuch für das achte Schuljahr zugrunde zu legen. Damit konnte sich die Adressatenanalyse auch konkret an diesem Schulbuch orientieren, und es war ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben, in den die Studenten den Lehrstoff einkleiden konnten. Sechs der Programme schließen sich an Lesestücke aus dem 4. Band von Peter Pim and Billy Ball, ein Programm an Learning English, Teil 4, an (8).

Die Einarbeitung des festgelegten Lehrstoffes in ein Lesestück führte zu dem sogenannten Basis- oder Basal-Text (9).

Bei seiner Formulierung und noch mehr bei seiner dann folgenden Zerlegung in Elementaraussagen hätten sich die Studenten auf eine adäquate Theorie einer Sprachbeschreibung stützen müssen. Da eine solche aber noch nicht in ausreichendem Maße exisistiert (10), kam bei allen Programmierarbeiten dieser Aspekt der theoretischen Grundlagen notgedrungen zu kurz. Dennoch mußten die nacheinander abfolgenden Lehrschritte streng logisch erfolgen, wenn das Programm sinnvoll werden sollte. An die sieben Examenskandidaten, die bis dahin in ihrem Studium an Vergleichbarem nur mit Stundenentwürfen konfrontiert worden waren, wurden somit immer noch recht hohe Anforderungen gestellt.

Die operationale Beschreibung des Lehrziels verlangte eine klare Definition der erwarteten überprüfbaren Sprachleistung der Schüler. Hier einige Beispiele von Lehrzielen aus den vorliegenden Programmen:

(8) Peter Pim and Billy Ball, Teil 4, Cornelsen Verlag 1971[7]; Learning Englisch — für Hauptschulen, Teil 4, Klett-Verlag, 1970[1].

(9) Helmar G. Frank, Brigitte S. Meder, *Einführung in die kybernetische Pädagogik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1971.

(10) Klaus Bung, *Ansätze zu einer Theorie des programmierten Unterrichts*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972.

1) Ein Schüler soll dazu gebracht werden, die im Basistext erscheinenden unregelmäßigen Imperfektformen der Verben to be, to begin, to buy, to can, to drive, to get, to go, to have, to pay, to say, to see, to take, to tell, to think im Schlußtest des Programms unter Beachtung der Rechtsschreibung richtig in den vorgegebenen Lückentext einzuordnen.
2) Ein Schüler soll die im Programm verwendeten Redewendungen, und nur diese,
   schreiben können,
   lesen können,
   ihre Bedeutung erfassen können,
   in der richtigen Situation schriftlich anwenden können.

   Fehler in der Aussprache sollen nicht bedeuten, dass das Ziel nicht erreicht sei.

   Die Unterschiede, die zwischen den englischen und entsprechenden deutschen Redewendungen bestehen, sollen dem Schüler nur indirekt bewußt werden. Es sei daher nicht erforderlich, daß er diese Unterschiede näher bestimmen kann. — Soweit zwei Beispiele von Lernzielen.

Ich hatte die Examenskandidaten durchaus ermuntert, die Programmbeispiele des Howattschen Buches als Vorbilder zu nehmen und weiterzuentwickeln. Das bedeutete eine große Hilfe und gleichzeitig eine Ermutigung zu konstruktivem, kreativen Tun. Es war aber damit ebenfalls gewährleistet, daß auch schwächere Examenskandidaten zu einem befriedigenden Erfolg kommen konnten.

Obwohl die Studenten im Verlaufe des Seminars die Vorteile einer verzweigenden Programmierung klar erkannt hatten, konnte sich keiner von den Examenskandidaten zu einem verzweigenden Programm entschließen. Gründe hierfür liegen vermutlich in der zeitlichen Beschränkung, die den Studenten für die Bearbeitung auferlegt ist. Es erschien ihnen auch wegen ihrer Unerfahrenheit im Programmieren ein verzweigendes Sprachlehrprogramm zu schwierig. Die Wahl der linearen Form begründeten sie damit, es handele sich bei einer Schulklasse um eine weitgehend homogene Adressatengruppe.

Für das folgende ist es zweckmäßig, daß ich kurz eine vertikale und eine horizontale Anordnung eines Programms erläutere. Bei der vertikalen Anordnung stehen die Lehrschritte senkrecht untereinander, wobei normalerweise die Lösung der Aufgabe auf dem gleichen Blatt steht und mit übersehen werden kann. Bei der horizontalen Anordnung dagegen befindet

sich normalerweise die Lösung der Aufgabe jeweils zusammen mit dem neuen Lehrschritt auf der folgenden Buchseite.

Von Anfang an bemängelten die Seminarteilnehmer an einem vertikal angeordneten linearen Programm die Gefahr, daß die Schüler-Benutzer zur Selbsttäuschung verleitet werden. Die Examenskandidaten suchten daher nach Wegen und Lösungen, diese Möglichkeit einzuschränken oder ganz auszuräumen. Sechs von ihnen ordneten im ersten Entwurf des Programms die Lehrschritte horizontal an. Drei Programmierer machten in der ersten Erprobung die Erfahrung, dass das Um- und Zurückblättern Unruhe und Störungen in die Klasse brachte. Sie nahmen daher eine Umstellung der Lehrschritte zu einer vertikalen Reihenfolge vor. Ein anderer Examenskandidat machte diese Erfahrung erst in der zweiten Erprobung mit einer größeren Gruppe. In einem Fall erscheinen dann die Lösungen auf der Rückseite des Programmblattes. Die zweckmäßigste Lösung für die praktische Durchführung des Programms fand ein Examenskandidat in Form eines kleinen Heftes der Maße 6,5 × 21 cm ; in diesem wird dem ersten Lehrschritt und dann jeder angegebenen Lösung zusammen mit dem folgenden Lehrschritt ein getrenntes Blatt zugewiesen.

Die äußere Validierung eines Programms besteht darin, daß man einen für den Lehrstoff des Programms gültigen Test vor und nach der Durcharbeitung des Programms gibt. Ein solches Vorgehen hätte jedoch die zeitlichen Möglichkeiten der Examenskandidaten überschritten. Sie folgten daher dem realistischen Vorschlag Howatts für Lehrerprogrammierer, nur *am Ende* des Programms den Lernerfolg zu testen. Das erfolgt durch einen mehr oder weniger umfangreichen Testschritt am Ende des Programms. Damit wird der Wissenstand am Ende des Programms ermittelt, nicht aber der Wissenszuwachs.

Eine innere Validierung überschreitet dagegen keinesfalls die Möglichkeiten des Lehrerprogrammierers. Sie wird praktisch mit Hilfe dreier Maßnahmen erfaßt und überprüft : mit einem "native speaker test", einem Kleingruppentest und einem Großgruppentest.

Demgemäß wurden alle sieben Programme einem "native Speaker" zur Korrektur vorgelegt. Sechs der sieben Programme wurden an Schülern auf ihre Brauchbarkeit für ein 8.Schuljahr überprüft. Vier davon wurden sowohl in einer Kleingruppe (3-5 Schüler) als auch — nach anschließender Überarbeitung — in einer Schulklasse erprobt. Das fünfte Programm wurde nur einer Kleingruppe, das sechste nur einer Klasse vorgelegt.

Im allgemeinen liefert eine erste Erprobung in einer nicht not-

wendigerweise großen Gruppe die wertvollste Erfahrung zum augenblicklichen Stand eines Lehrprogramms. Es stellt sich dann heraus, ob und wie weit die festgelegten Voraussetzungen mit den Gegebenheiten der Wirklichkeit übereinstimmen, d.h., ob die Schüler in der Lage sind, das Programm in der geplanten Zeit durchzuarbeiten und das erstrebte sprachliche Endverhalten zu erreichen.

4. Ergebnisse

Aus den Erprobungen unserer sechs Programme ließen sich folgende Beobachtungen gewinnen:

Die Erfahrungen der Kleingruppenerprobung, der fünf Programme unterworfen wurden, betrafen in erster Linie die erforderliche Arbeitsdauer und den Schwierigkeitsgrad. Alle Programme waren für 45 Minuten geplant. Die durchschnittlichen Schüler-Arbeitszeiten lagen in Wirklichkeit zunächst bei 67, 45, 20, 19, und 15 Minuten. Bei den drei zuletzt genannten Zeiten hatten die Programmierer die kognitiven Fähigkeit der Schüler offenbar erheblich unterschätzt. Nach der Kleingruppenerprobung nahmen sie Veränderungen im Hinblick auf Anzahl und Schwierigkeitsgrad der Lehrschritte vor. Eine häufig vorzunehmende Verbesserung betraf Antwortlücken, die ein mechanisches Füllen der Lücken ermöglicht hatten. Ihre Anzahl wurde abgebaut. Durch zusätzliche Lehrschritte, Häufung der Schwierigkeiten, Auslassen formaler Hinweise konnten in der Regel die Ansprüche an die Schüler erhöht werden.

In einem Fall zeigten Arbeitsdauer und Anzahl der Fehler, daß sich die Schüler in der Tat das erstrebte Endverhalten angeeignet hatten. Dies galt allerdings nur für die A-Gruppen-Schüler des Kleingruppentests aus einer mit Differenzierung arbeitenden Klasse. Für die B-Gruppen-Schüler derselben Kleingruppe erwies sich das Programm als zu schwierig.

Dasjenige Programm, das bei der ersten Erprobung 67 Minuten benötigt hatte, stellt ein anderes Extrem dar. Sein Verfasser nahm nach einer Analyse der hohen Fehleranzahl eine Überarbeitung einzelner Lehrschritte vor und entschied, daß das Programm zur Steigerung der Effektivität in zwei Abschnitten an zwei aufeinanderfolgenden Tagen durchzuarbeiten sei.

Damit wurde einer Beobachtung aller Programmierer Rechnung getragen, daß nämlich die Fehlerquote der Schüler während des Durcharbeitens eines Programms gleichmäßig, wenn auch nur geringfügig anstieg. Offensichtlich sind Schulklassen an ein so intensives und gründ-

liches Lernen, wie es ihnen ein Programm abverlangt, nicht gewöhnt. Als optimale Bearbeitungsdauer eines Sprachlehrprogrammes läßt sich vermuten, daß sie unter 40 Minuten liegt.

Alle Studenten mußten die Arbeitsanweisungen einer Revision unterziehen; die Anweisungen waren nicht detailliert genug, wie sich an Schülerrückfragen gezeigt hatte.

Aus der Kleingruppenerprobung ergab sich in jedem Fall ein Beurteilungsmaßstab für die Schülerleistung. Nach der Überarbeitung wurde die zur Erreichung des Lehrziels zulässige Anzahl der Fehler für den letzten der Schritte, den Testschritt, festgesetzt. Dieser Beurteilungsmaßstab ist Teil der operationalen Lehrzielbeschreibung.

Die positiven Auswirkungen der Veränderungen der Lehrprogramme zeigten sich anschließend im Großgruppen- (Klassen-) Test.

Dasjenige Programm, das von seinem Programmierer in zwei Abschnitte aufgeteilt worden war, behandelt die schon erwähnte Wortunterscheidung von vier schwierigen Verbpaaren. (vgl. die Matrix der einzelnen Lehrschnitte, wie sie zum Kleingruppentest vorlag) [11]. Die Zahlen in der ersten Zeile geben die Lehrschritte des Programms an. Die erste breite (vertikale) Spalte zeigt die Ausdrücke, also den Lehrstoff, der durch das Programm geübt werden soll.

Im ersten Lehrschritt wird 'become + Berugsbezeichnung' dargeboten, anschließend imitiert.

Im zweiten Lehrschritt wird das gleiche Satzmuster zunächst imitiert, dann selbständig angewandt.

Im dritten Lehrschritt wird 'become + Berufsbezeichnung' imitiert, 'get something' dargeboten und imitiert.

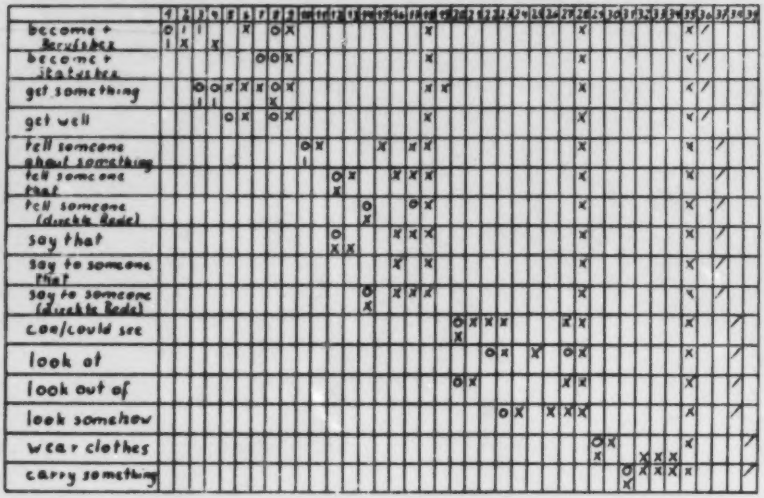
Im vierten Lehrschritt wird 'become + Berufsbezeichnung' selbständig angewandt, 'get something' dargeboten und imitiert, usw.

Die entgültige Erprobung *dieses* Programms wurde an zwei aufeinanderfolgenden Tagen in einer Klasse von 28 Schülern vorgenommen. Der Mittelwert der benötigten Arbeitsdauer betrug nunmehr zusammen 45 Minuten. Wenn wir zur Benotung der Leistung jedem Lehrschritt, der richtig oder falsch ausgeführt werden kann, Punkte in der Anzahl der darin zu lösenden Aufgaben zuordnen, so zeigte die Erprobung, daß Bearbeitungsdauer und erzielte Punktzahl unabhängig von einender waren. (Korrelationskoeffizient r = —0,1700, nicht signifikant von Null ver-

(11) Anni LAMMERTING, *a.a.O.*, p. 46.

schieden für $2\alpha = 0{,}1$). Zwischen den Zeugnisnoten des Lehrers und der erreichten Punktzahl im Programm bestand dagegen eine signifikant von Null verschiedene Korrelation in dem Sinne, daß hohe Punktzahlen guten Noten und umgekehrt entsprachen. Der Korrelationskoeffizient war $r = -0{,}39$, signifikant von Null verschieden auf dem Niveau $2\alpha = 0{,}05$.

Matrix einzelner Lehrschritte für ein Programm (11)



Die Symbole bedeuten:

0 = das Satzmuster wird dargeboten;
| = der Schüler imitiert das Satzmuster;
× = der Schüler bildet das Satzmuster selbständig;
/ = ein Testschritt überprüft das Gelernte.

5. Zusammenfassung:

Angehende Englischlehrer für die Hauptschule wurden in bescheidener Zielsetzung und unter Betonung der Praxis in den programmierten Fremdsprachenunterricht eingeführt. Zunächst wird über den Ablauf eines Seminars "Programmed Learning in Language Teaching" berichtet, dem das Buch Howatt, Programmed Learning and the Language Teacher (1) zugrunde lag. Im zweiten Teil wird über sieben lineare, 45 minütige Sprachlehrprogramme für den Englisch-Unterricht im 8. Schuljahr und die Erfahrungen, die bei der Erstellung und Erprobung der Programme gemacht wurden, referiert.

Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe
Abteilung Münster/Westf.

FRANS VAN PASSEL

LE FOND DU PROBLÈME, LE RECYCLAGE MENTAL

1. Le thème de ce congrès est la formation et le recyclage des professeurs de langues étrangères avec comme but immédiat de contribuer à l'amélioration des qualités professionnelles du corps enseignant et à son initiation aux aspects nouveaux de notre époque ainsi qu'aux problèmes de demain.

Avant de pouvoir parler de formation ou de recyclage, nous devons en connaître avec précision les objectifs ; en d'autres termes, nous devons savoir exactement quel est le rôle du professeur dans l'apprentissage des langues étrangères à des enfants, des adolescents et des adultes. Il est évident qu'une formation appropriée suppose la connaissance des buts poursuivis ; ainsi se pose la question capitale : connaissons-nous avec exactitude la tâche du professeur, sommes-nous d'accord avec le rôlé précis qu'il doit jouer dans le processus d'apprentissage des langues étrangères ?

2. Il nous semble que la réponse que nous pouvons donner à cette question n'est pas suffisamment claire. La plupart d'entre nous estiment savoir à peu près en quoi consiste la tâche du professeur, mais cette opinion repose-t-elle sur une recherche solidement fondée ?

N'est-ce pas plutôt une sorte d'intention basée sur l'exemple d'une série de bons professeurs ou présumés tels ?

Dès que nous réfléchissons sérieusement au rôlé joué par le professeur dans l'enseignement des langues étrangères, dès que nous entreprenons une étude approfondie à ce sujet, nous nous voyons confrontés à une série de préjugés qui nous empêchent d'aboutir à une opinion exacte car il est évident que la recherche humaine est orientée.

La plupart de nos observations sont comme programmées par notre esprit, par un modèle intuitif, qui nous empêche de voir les choses qui

n'entrent pas dans le cadre de ce modèle et qui nous empêche également de juger des idées nouvelles d'après des critères objectifs.

3. Qu'il me soit permis d'expliquer comment nous avons été programmés en ce qui concerne la tâche du professeur, comment ce modèle du professeur s'est formé dans notre esprit et s'y est ancré et comment d'autre part notre recherche est entravée par ce modèle existant. La méthodologie générale nous apprend que la base de la connaissance humaine se trouve dans l'observation d'un grand nombre de faits.

Enfant, nous avons vu pendant un grand nombre d'heures des instituteurs et des professeurs à l'œuvre, nous avons observé pendant 12 ans avant d'entreprendre notre propre formation professorale. Nous avons écouté de brillants exposés, nous avons vu remplir des tableaux d'une façon ordonnée ou non, on nous a dicté de la matière et nous avons écrit jusqu'à nous en déformer les doigts, nous avons vu la disposition des locaux scolaires avec la table du maître devant, etc...

De toutes ces observations — conscientes ou inconscientes — découlent une série de traits communs qui ont donné lieu à ce qu'il serait d'appeler en «observations scientifiquement fondées» une série de sentences protocolaires concernant l'école, la classe, le professeur. Ces affirmations peuvent varier selon les individus mais sont en général semblables aux exemples suivants :

Celui qui explique bien est un bon professeur.
Le silence doit régner dans la classe.
Les devoirs font partie du processus d'apprentissage.
Le professeur se trouve devant la classe et regarde les élèves.

De telles affirmations ressemblent fort à des lois empiriques et inductives car chaque sentence énoncée plus haut remplace en fait un ensemble de résultats d'observations concordants.

D'un point de vue scientifique, elles ont un taux de crédibilité qui peut être comparé aux affirmations d'un touriste qui, ayant vu 3 Anglais aux cheveux roux, raconte chez lui que tous les Anglais sont roux.

4. Cette série d'opinions formulées d'une façon inductive finit par former dans notre esprit un tout, une série d'idées qui, ensemble, constituent dans notre cerveau, en s'y ancrant, le «modèle» de la tâche du professeur de l'école.

La plupart des modèles que nous avons formés avant l'adolescence ont tendance à se figer et à résister violemment aux idées qui ne s'accordent pas avec eux. Le modèle du professeur chez la plupart des gens est

précisément un de ces modèles fixé dans l'exprit depuis le très jeune âge. Les candidats-professeurs ont un semblable modèle dans la tête au moment où ils se présentent pour leur formation professionnelle ; un pareil modèle se retrouve sans grandes divergences dans le cours de didactique ; un modèle, peut-être un rien plus souple, est présent dans les manuels qui constituent le matériel de formation ; un pareil modèle se retrouve également dans la plupart des discussions entre professeurs lorsqu'on parle des méthodes d'enseignement. Il est évident que tous ces modèles se ressemblent dans une large mesure tant qu'il s'agit de personnes qui vivent dans la même communauté : le modèle est lié à une certaine région ou mieux peut-être, à une certaine culture.

5. Mon but n'est pas de détailler ce modèle mais qu'il me soit néanmoins permis d'en citer quelques subdivisions possibles qui sont acceptées par un grand nombre d'entre nous comme de véritables axiomes. Ces «pré-suppositions», «assumptions» comme les appelle Wilga Rivers, se présentent à peu près comme suit :

— L'école est l'endroit idéal pour apprendre une langue.

— L'école se compose d'un adulte et d'un nombre de personnes qui lui sont subordonnées parce que moins instruites et qui le considèrent comme leur modèle.

— L'enseignement oral d'une langue doit précéder l'enseignement écrit (Ceci est un nouvel axiome depuis la deuxième guerre mondiale).

— La meilleure façon d'apprendre une langue,c'est d'imiter un modèle.

— Lorsqu'un élève obtient la moitié des points, on peut considérer qu'il a atteint le but poursuivi.

— Si un élève n'atteint pas ce but, il est bête ou paresseux.

À l'heure actuelle, la plupart des modèles sont encore centrés autour du professeur : ils partent de l'axiome que c'est un professeur qui fait cours, et toutes les subdivisions parlent des bonnes méthodes pour enseigner, expliquer, etc...

Dans la plupart des modèles, la donnée fondamentale concernant le processus d'apprentissage des langues fait défaut, la plupart ne sont absolument pas centrés autour de l'étudiant.

Nous reviendrons plus tard à cette question ; pour l'instant, nous voulons seulement attirer l'attention sur le fait que le modèle décrit oppose une résistance considérable aux efforts de renouvellement et aux initiatives de chercheurs qui, par leur étude, ont abouti à d'autres conclusions. Le problème n° 1 de quiconque essaie d'apporter quelque modification à l'en-

seignement des langues étrangères, est le problème du changement de mentalité chez le professeur. La plupart d'entre nous savent par expérience qu'il est beaucoup plus facile de modifier les structures de l'enseignement ou les programmes d'étude que de réaliser l'adaptation nécessaire des enseignants. Pourtant, tout renouvellement dans l'enseignement doit être accompagné d'un changement de mentalité chez le professeur, car, s'il en est autrement, celui-ci continuera d'appliquer sa méthode dépassée dans une structure nouvelle, et ainsi aucun changement sérieux n'aura été apporté au fond du problème.

6. Une étude de la manière dont un modèle se forme et fonctionne dans l'esprit nous éclaire peut-être sur les avantages et les dangers que comportent un modèle, et ainsi on pourrait arriver à une tactique de changement de mentalité qui offrirait plus de chance de réussite que celles entreprises jusqu'à présent.

L'avantage des modèles mentaux est très clair : le modèle simplifie la vie, c'est une synthèse d'une part importante de réel, c'est une base pour un comportement conditionné sans problèmes nouveaux et encombrants, c'est un alibi et un apaisement parce que nous savons qu'avec ce modèle nous faisons partie d'un grand groupe de gens qui pensent comme nous. Il n'est pas exagéré d'affirmer que de tels modèles mentaux rendent l'existence possible et supportable.

En général, on néglige de parler des désavantages de ces modèles, parce que, ainsi, des éléments encombrants et perturbateurs font leur apparition et qu'ils sont la cause d'inquiétudes et peut-être même d'angoisses? Pourtant, les désavantages sont méthodologiquement évidents :

a. Une première critique concerne l'exactitude des observations qui sont à la base du modèle. Nos sens sont très déficients : nous n'entendons et ne voyons qu'une infime partie de la réalité ; en d'autres termes : les affirmations que nous pourrions faire sont fondées sur une base très incertaine.

b. Une seconde critique concerne le seuil de nos sens dans le temps et l'espace. Nous percevons les choses dans la petite communauté dont nous faisons partie et nous sommes ignorants de ce qui s'est passé avant et de ce qui se passe ailleurs.
Une conséquence directe de cette situation, c'est qu'une des expériences capitales qu'un jeune professeur peut faire est le contact avec une école et un système d'enseignement totalement différents, parce que, ainsi, son champ d'observation s'élargit, et

qu'il est obligé de mettre en balance sa propre méthode de travail et celle qu'il vient d'observer.

c. Une troisième critique concerne l'orientation de nos perceptions en fonction du modèle préexistant. Par boutade, nous pourrons dire que l'homme ne voit que ce qu'il veut voir et qu'il n'entend que ce qu'il veut bien entendre. Chez la plupart des gens, cette orientation de l'esprit s'accentue avec l'âge et subsidiairement nous pouvons affirmer qu'il est peu utile d'encore envoyer des professeurs plus âgés pour entreprendre un voyage d'étude dans un pays étranger, parce que de tout évidence ils vont trouver que l'autre système n'est pas aussi bon que celui qu'ils emploient, auquel ils sont habitués. Les enseignants européens de plus de trente ans considèrent par exemple que le système d'enseignement américain est moins valable à bien des égards que le système européen, parce qu'ils ont l'impression que l'élève moyen américain n'a pas emmagasiné suffisamment de matière. En général, ils ne remarquent pas les avantages que le système peut comporter pour doter l'élève d'une méthode personnelle de travail et de recherche. Ils sont aveugles à tout ce qui n'entre pas dans le cadre de leur propre modèle.

7. Il serait utile de poursuivre l'étude du modèle, mais pour le thème de ce congrès, c.à.d. la formation et le recyclage des professeurs, il est très important de montrer une fois de plus à quelle énorme résistance mentale toute tentative de changement vient inévitablement se heurter et il est surtout important de savoir quels sont les points faibles de cette résistance afin d'apprendre à connaître les éléments nécessaires qui doivent nous permettre de modifier réellement la mentalité.

Nous parlerons aussi de la tendance générale qui se fait jour dans le changement des opinions concernant la tâche du professeur, à savoir que le professeur sera à l'avenir plus un «guide», un des guides du processus d'apprentissage, que quelqu'un qui fait cours.

Une deuxième tendance générale est que le but d'un cours de langue sera à l'avenir défini par les besoins des élèves et non par un manuel, un professeur ou un organisme central, et il semble qu'il n'y aura plus de vérités arrêtées telles que : d'abord la langue parlée, ensuite la langue écrite. Une troisième tendance, et non la moins importante étant donné que l'apprentissage d'une langue étrangère couvre une période allant de 6 à 18 ans : il est évident qu'un enseignement uniquement orienté vers la connaissance pratique a peu de sens ; en d'autres termes, le fait d'apprendre

une langue étrangère pendant une longue période ne peut être motivé que par des éléments formatifs d'un point de vue cognitif ; la formation de l'élève doit donc également tendre vers ce but.

8. Les méthodologues ici présents savent que la création d'un nouveau modèle des objectifs d'apprentissage pour la formation des enseignants devra finalement être basée sur quelques données fondamentales, que nous ne pouvons certes pas encore démontrer. Il s'agit évidemment d'en limiter au maximum le nombre afin de diminuer la possibilité d'erreurs. Ce qui est essentiel, c'est la cohérence et l'harmonie des principes.

Dans un passé récent, nous avons déjà connu quelques modèles, fussent-ils incomplets, pour la formation des professeurs de langues étrangères. Le modèle behaviouriste, entre autres, était base sur une série d'observations chez les rats et les pigeons qui ont donné lieu à une extrapolation justifiée ou non vers le processus d'apprentissage chez l'homme et la façon d'apprendre les langues étrangères. L'absence de cette connaissance de base ne peut pas et ne doit pas nous empêcher de construire un modèle, parce qu'il est certain qu'il y aura toujours des lacunes dans notre connaissance et des inconnues dans le processus d'apprentissage. Nous ne pouvons attendre les résultats de la recherche scientifique, parce que chaque année un grand nombre d'étudiants éprouvent le besoin d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères et que ceux-ci doivent être aidés par le meilleur modèle et la meilleure connaissance actuelle. Le moment où notre connaissance du processus d'apprentissage sera complète n'arrivera probablement jamais et c'est précisément pour cela que nous devons nous tracer une ligne de conduite qui tient compte du modèle résultant des données scientifiques actuelles, complété par une série d'hypothèses justifiées, qui doivent alors être testées dans la vie quotidienne en ce qui concerne leur validité et ceci avec un esprit ouvert et avec le respect du libre examen, qui nous oblige à adapter régulièrement les modèles, à les améliorer, à les modifier, de sorte que de nouveaux progrès se fassent dans la science.

9. Il me semble que l'activité du professeur est très comparable à celle du médecin. En comparant leurs tâches, il est peut-être possible d'apprendre quelque chose concernant le meilleur comportement à adopter par le professeur de langues étrangères. Le médecin est appelé au chevet du malade quand quelque chose ne va pas. Le professeur reçoit des élèves qui ont besoin de connaître une langue. La première tâche du médecin et du professeur est d'établir un diagnostic exact au moyen des connaissances scientifiques du moment ; pour le professeur, il s'agit d'analyser mi-

nutieusement les besoins de son public. C'est peut-être un premier point en ce qui concerne le changement de mentalité et par l'exemple du médecin nous savons qu'il y a des malades qui disent au médecin ce dont ils souffrent ; de même, il y a des élèves qui essaient d'imposer au professeur leur opinion en ce qui concerne leurs besoins. Dès que le médecin a établi son diagnostic, il doit prescrire un traitement convenant à l'état du malade, à savoir son âge, sa condition physique etc. Le professeur doit être capable d'établir une procédure qui correspond aux besoins et aux possibilités de ses élèves. Il peut s'agir de cours intensifs, de l'emploi d'appareils, de matériel écrit ou oral etc...

La phase suivante est évidemment le contrôle du traitement : le malade prend-il régulièrement ses médicaments, suit-il minutieusement les prescriptions ou non? Il faut des examens réguliers pour vérifier le résultat du traitement, et la médecine a développé à cette fin tout un appareillage, les thermomètres p.e. etc... Le processus d'apprentissage doit être contrôlé de la même manière. L'élève fait-il ce qu'il doit ou met-il le résultat en péril en ne faisant pas exactement ce qu'on attend de lui? Dans l'enseignement aussi, il devrait y avoir des techniques précises d'évaluation qui donneraient une image exacte des progrès de l'élève. Dans la mesure du possible, il faudrait employer un matériel de mesure objectif, qui, d'une façon quasi mécanique, enregistrerait le déroulement et noterait le plus vite possible les erreurs de traitement. La dernière technique concerne alors la constatation que le malade est guéri ou que l'élève a atteint le but, et dans quelle mesure. Cette première esquisse d'un comportement analogue peut contribuer à une meilleure notion de la tâche du professeur et lui faire comprendre en quoi consistera toujours son travail : c'est peut-être une façon de réaliser le changement de mentalité.

Nous sommes évidemment tous conscients que la réalité n'entre pas toujours aussi facilement dans le cadre d'une action modèle, mais il me semble que l'analyse existe aussi dans les autres cas.

Souvent, le médecin n'est pas en mesure de donner immédiatement un diagnostic définitif ; souvent, il sait établir un diagnostic pour lequel il n'existe aucun remède. Dans le premier cas, il formule une hypothèse et commence un traitement provisoire lui permettant de voir comment l'organisme réagit. D'après le résultat positif ou négatif, il poursuivra le traitement ou formulera une hypothèse alternative avec traitement adéquat. Le médecin ne peut en aucune façon baisser les bras et arrêter le traitement. Il en va de même pour le professeur ; lorsqu'il n'est pas en mesure de trouver la procédure qui convient pour un groupe d'élèves, il

doit formuler une hypothèse aussi acceptable que possible et commencer de travailler en se basant sur elle. L'heure de vérité arrive vite, et il verra si son traitement était efficace ou non. Dans le premier cas, le processus d'apprentissage peut être poursuivi aussi longtemps que l'évaluation montre que la progression est normale. Sinon, le professeur est contraint de formuler une hypothèse alternative au moyen des connaissances du moment, et d'adapter le traitement.

En aucun cas, l'on ne considérera comme normal en médecine un traitement stéréotype pour tous, qui va à l'encontre du rythme de chacun ; et dans l'enseignement?

Le médecin sait très bien que le rôle du malade dans le processus de guérison est capital : le médecin établit le diagnostic, prescrit le traitement, mais c'est le malade qui doit appliquer lui-même le traitement. Il en va exactement de même pour l'apprentissage d'une langue étrangère : le professeur est le technicien qui possède la connaissance nécessaire pour établir un diagnostic aussi précis que possible. Il peut prescrire le traitement adéquat, mais l'élève doit lui-même en assurer le succès. Qu'appelons-nous l'expérience dans le modèle esquissé plus haut? Pour nous, une personne d'expérience est quelqu'un qui, en pratiquant son métier, a constaté le succès d'une série d'alternatives et qui grâce à cela reconnaît plus vite et plus facilement que d'autres des situations nouvelles et le traitement qui leur convient, même si scientifiquement ou statistiquement l'efficacité de son action n'a pas encore été démontrée. Il faut cependant qu'on ne perde pas de vue que chaque nouvel appareil, chaque nouveau traitement, est basé aussi bien en médecine que dans l'enseignement sur une hypothèse dans le modèle existant et qui apportera peut-être une solution.

Il est très important que le professeur sache exactement de quelle hypothèse il s'agit et dans quel modèle elle se situe. Ces dernières années, nous avons rencontré un grand nombre d'hypothèses de travail : le magnétophone qui complète ou remplace le professeur, les diapositives, le laboratoire de langues, la TV, la videocassette, un nouveau système d'enseignement, etc...

La procédure scientifique adéquate à adopter à leur égard constitue en elle-même une nouvelle mentalité chez le professeur si l'on prend en considération ce qui suit : chaque appareil est basé sur une hypothèse de travail à l'intérieur d'un modèle plus large : il s'agit donc de connaître le modèle d'apprentissage, la lacune existant dans ce modèle et l'hypothèse qui devrait y remédier. Dès ce moment commence la phase expérimentale

dans un nombre suffisant d'écoles-pilotes, où l'hypothèse est éprouvée ; après quoi, une conclusion de probabilité apparaît et indique s'il y a eu ou non confirmation de l'hypothèse de travail ; alors seulement on peut procéder à la propagation des nouvelles techniques ou des nouveaux appareils. J'ai l'impression de mettre le doigt sur un point sensible : la pédagogie scientifique a-t-elle examiné le rendement des laboratoires de langues? Les horaires des langues étrangères ont-ils été testés d'une manière efficiente afin de savoir par exemple s'il est utile de consacrer 2 heures par semaine à l'enseignement d'une langue étrangère? Si nous parvenons à faire comprendre aux professeurs que de pareilles expériences appartiennent à l'A.B.C. de l'emploi du nouvel appareillage et des nouveaux moyens en médecine et dans l'enseignement, nous aurons fait un pas en avant vers un modèle renouvelé et plus justifié que celui de la plupart des professeurs que nous connaissons. De plus, l'honnêteté scientifique est requise dans une série de comportements du professeur : il doit savoir qu'il n'est point honteux de reconnaître ouvertement qu'une de ses hypothèses s'est révélée inexacte ; ceci est même fondamental d'un point de vue scientifique. Il doit savoir que, lorsque les résultats ne correspondent pas aux espérances, il est tout à fait normal de rechercher des alternatives et d'examiner la valeur à l'emploi de celles-ci. Il n'y a pas de honte non plus à renoncer à des idées que l'on a défendues pendant des années, lorsque les progrès de la recherche ont démontré qu'elles n'étaient plus acceptables.

Le changement de mentalité, qui est nécessaire, doit donc s'opérer dans la direction suivante :

a) Le professeur doit savoir que le processus d'apprentissage des langues n'est certes pas encore connu, mais il doit avoir dans l'esprit un modèle provisoire basé sur les éléments existants.
b) Aussitôt qu'il y a des indications scientifiques, que des lacunes dans le modèle sont complétées ou que des enfants sont corrigés, il doit adapter son propre modèle.
c) Le modèle du processus d'apprentissage s'accompagne d'un modèle de la «tâche du guide» qui évolue en même temps que les découvertes de la science.
d) Ces données convergent dans la détermination des objectifs d'apprentissage et dans la mise au point de la procédure à suivre pour atteindre les objectifs ; en d'autres termes, il s'agit de rendre opérationnel le modèle corrigé.
e) Le professeur doit être conscient du fait qu'il y aura toujours des

lacunes et que, pour remédier à cela, il doit être capable de formuler les hypothèses qui satisfont aux exigences du modèle.

f) Il doit être en mesure de mettre sur pied une expérience pour tester l'hypothèse, et de plus il doit être capable d'évaluer le résultat :

g) Si le résultat est négatif, chose qu'il doit savoir et oser constater, il doit chercher des alternatives qui pourront constituer une solution possible aux problèmes de ses élèves.

L'ensemble du schéma esquissé plus haut exige une mentalité dynamique, qu'il n'est pas facile d'acquérir, parce que l'information concernant les progrès de la recherche n'est pas toujours disponible en des termes compréhensibles et parce que ce modèle renouvelé est, de toute évidence, en contradiction avec le modèle traditionnel qui s'accroche et qui est ancré dans les valeurs traditionnelles, qui ont été par le passé une garantie pour un déroulement normal et calme de la carrière.

Néanmoins, la plupart admettent actuellement qu'il existe dans l'enseignement une dynamique qui ne se laisse plus enfermer dans des schémas immuables et figés : les élèves se manifestent, les parents se manifestent, toute la structure est en mutation : la seule issue favorable pour le professeur est une dynamique totalement personnelle et originale qui lui permettra de travailler au niveau de son époque et au niveau des années à venir.

Universitaire Instelling Antwerpen
Koninklijke Militaire School.

FINAL REPORTS

OF THE

5th AIMAV SEMINAR

Topic I

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

Although, in history, we can only observe surface structures and although there may be a danger of concluding a faulty "cum hoc ergo propter hoc", we must state that since 1870, a change in linguistics has always been accompanied by a change in language teaching. Around 1880 the success of the science of phonetics coincided with the direct approach to F-L-teaching ; even before and especially after world-war II, the hey-day of structuralism was followed by behavioristic audio-visual courses ; and after about ten years of transformational-generative grammar we can notice a return to cognitive approaches to F-L-learning.

In this final report I should try to be as objective as possible concerning the opinions put forward by the participants.

On several points all of them agreed :

1. Linguistics does have a certain influence on foreign language teaching principles. The English Speaking group is positive about a vital influence of linguistics on F-L-teaching because the coinciding changes in linguistics cause a *linguistically related* change in F-L-teaching. The French-speaking group defines it as a parallel development of linguistics and its applications to F-L-methods. The other groups request the following : a linguistically based practical language study of future teachers (German-speaking group) ; operational theories for language teaching derived from linguistics (Dutch-speaking group) ; and the cooperation between university professors of linguistics and F-L-teachers (Spanish-speaking group).

2. In addition to this rather theoretical conviction, all the participants insist upon a substantial introduction into the modern linguistic theories for any future language teacher (at all levels). As basic components of the linguistic sciences, they specified phonetics and phonemics, semantics, morphophonemics, and morpho-syntax. The language teacher of tomorrow should also grasp the indispensable features of metalinguistics (pragmatics) :

a. kinesics or the study of language and its motoric objectives ;
b. contrastive linguistics or the study of the essential inner differences among the languages studied ;
c. sociolinguistics concerning the native language and the foreign language to be studied, together with insight into communicative competence in both languages ;

d. psycholinguistics, especially concerning F-L-learning and teaching processes ; and
e. quantitative linguistics (word-frequency, structures, situations or topics).

3. All participants agree upon some fundamental ABILITIES a teacher of foreign languages should acquire :

a. The ability to evaluate TEXTS in the books he uses (anthologies and textbooks) but not to the exclusion of current literature (books, periodicals and newspapers) ;
b. The ability to prepare SOME materials themselves, as there are, programmed vocabulary and syntax explanation and exercises, on texts of their own choice ; multiple-choice questions for comprehension etc. ;
c. The teachers should know WHAT they can TEST and what they DO test. In language teaching (abilities) they should not stick to the black/white opposition between close testing by means of multiple-choice or quite "open" essay-writing. In language-learning there are a lot of "exercises" which develop real language-*production* and which can be made "closer" by means of *mediating* (guiding) stimuli ;
d. Teachers should be able to prepare a second-language curriculum ; they are even indispensible members of curriculum committees ;
e. Teachers should have an insight into the cognitive, affective and motoric *objectives* of the language they teach in general, i.e. in the whole of the education system but they must also be able to define operational objectives for a year's course or for their single language lessons.

4. Some branches of Linguistics were unanimously judged to be *secondary* in nature for the education of future language teachers ;

a. Historical linguistics and language genealogy ;
b. Statistics ;
c. Mathematical Linguistics ;
d. The Psychology of the native language ;
e. Sociolinguistics (Anthropology) ;
f. Onomastics.

There were some points on which the participants did not agree unanimously :

1. The *direct* applicability of linguistics to language learning and teaching ;
2. *The learning of the F-L* by the future teachers in their universities. There was no insight in the intrinsic value of this remedial learning on the way to a near native norm. We have the impression that universities tend to shuffle off their responsibilities and to leave the training of the language itself to secondary education or to the responsibility of the students themselves. A very important possibility for *research* with motivated adult students is accordingly neglected, because it is possible to investigate the features of

learning processes with students in ideal circumstances (motivation to become teachers of the language, a variety of IQ's, etc.).

3. If the lecturer who looks after the teacher training of the student in the 3rd and 4th university year were also the guide of the students' remedial-language learning in the first university year, we would have no contempt any more for language learning at the university level ; we should get lecturers with the required experimental attitudes.

Conclusions

After having listened to the papers on Linguistics & Language Teaching at this congress we are not quite at ease yet. We think it is a natural reaction that after a fairly long period of purely theoretical linguistics (1960-1970), resulting in the highest degrees of abstraction ever reached in the history of language study, there is a return to *pragmatics*, i.e. to linguistics placed again in its natural context ; the human being who has the ability to speak (psycholinguistics) and who does so in a community (sociolinguistics). But we should admit that we have not yet reached clear insight into the relationship between linguistics and its eventual applications in language teaching.

On the whole *teachers of languages* are not in favour of linguistics, because they find it too abstract for practical applications ; or because they have never had the time or the opportunity to study linguistics seriously. They reject it also because the good teachers know they work with strategies that are, sometimes adopted in pure linguistics some twenty years later (H. E. Palmer's substitution methods were already applied in 1902 and in 1865, and mediation techniques were applied long before Osgood's Mediation Theory of 1953).

On the other hand, linguists are opposed for the most part, to the application of their theories to F-L-teaching (cf. Chomsky on various occasions). They often think it is a loss of time and energy because the objective is senseless, or they think that the application of a theory to mere language-practice on the surface is an extrapolation and so a kind of sacrilege. We think that the end of this old battle between linguists and language teachers can be reached only by a multidisciplinary approach to the problems, showing, accordingly, that the matter itself is complex and cannot be solved in a simplistic way.

Psycholinguistics can accomplish a great deal by transforming the linguistic models of language into psychological models (or operational models) for language acquisition. Sociolinguistics can also provide important investigations into the social aspect of language ; it could develop its theoretical notions of the communicative function of language further.

Teaching and *learning strategies* (and these are exactly what language teachers want) will result from this multidisciplinary approach but not from pure linguistics and its abstract theories.

L. K. Engels.
Belgium.

Thème 2

FORMATION PÉDAGOGIQUE ET TECHNIQUE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

Ce rapport se voudrait synthèse des présentations faites par les 5 groupes de travail (allemand, anglais, espagnol, français, néerlandais).

En traitant de la formation pédagogique et technique des enseignants de langue vivante 3 sous-thèmes essentiels se sont détachés :

1) Quelles sont les *bases* de cette formation ?

2) Quels sont les *principes* méthodologiques que le futur enseignant doit être préparé à appliquer ?

3) Comment évaluer l'enseignement et l'apprentissage ?

Reprenons successivement ces points en les développant. Nous incorporons ici les suggestions faites par les divers groupes sans donner leurs sources là où il y a accord, nous relevons ensuite certains éléments de dissension qui peuvent servir de mise en garde contre des généralisations trop hâtives.

1. *Bases*

En partant du point de vue que l'enseignant de langue vivante est d'abord un éducateur qui assume des responsabilités face à sa classe — ses élèves, son école et sa communauté socio-linguistique, il appert qu'il faut, en un premier temps, basé sa formation sur une analyse conceptuelle de l'acte pédagogique.

Cette analyse faite, il semble qu'au moyen d'exposés, de séminaires et de mise en pratique on doive sensibiliser le futur enseignant à :

1.1. la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et même de l'adulte ce qui favorisera la compréhension du public auquel s'adresse l'enseignement et aidera l'enseignant à choisir les modes de présentation à employer pour communiquer et exploiter l'information dont il est porteur.

1.2. On encouragera l'enseignant à se familiariser avec l'art de la parole ainsi qu'avec les techniques de l'expression.

1.3. On initiera l'enseignant à la pédagogie expérimentale, aux méthodes de recherche pédagogique.

1.4. On pourra lui offrir des cours d'histoire de l'éducation surtout moderne et contemporaine. (Tous n'étaient pas d'accord à ce sujet).

1.5. On donnera aussi des cours de méthodologie générale comprenant une

initiation au travail de groupes, à l'individualisation de l'apprentissage, à la docimologie.

On espère, au moyen de cette diversification dans la préparation générale, amener l'enseignant à prendre conscience des aptitudes qu'il doit acquérir, des attitudes qu'il doit développer afin d'être efficace. Un groupe a insisté sur le fait qu'il n'y a pas de substitut pour le professeur efficace.

Ayant envisagé cette formation non spécialisée de l'enseignant, relevons les éléments saillants de la préparation méthodologique (communication de la matière) et techniques plus particuliers à l'enseignant de langues vivantes.

2. *Théorie et applications pratiques*

2.1. La théorie et la pratique seront-elles présentées de façon diachronique ou synchronique? Les opinions varient, il faudrait une étude sérieuse du problème pour trancher dans un sens ou dans l'autre, on semble favoriser une présentation synchronique.

2.2. Il faut préparer le futur enseignant à déterminer les objectifs de son enseignement (objectifs à longs termes et à courts termes) en fonction de son public, d'où la nécessité d' :

2.3. Une préparation à la critique des informations à transmettre, critique basée sur des critères de choix. Critique du matériel d'enseignement (textes, aides A.V.).

2.4. Une compréhension des techniques d'enseignement et de leurs bases psychologiques, pédagogiques, didactiques et linguistiques. Cette compréhension sera rendue d'autant plus vivante que le professeur-formateur aura lui-même l'occasion d'appliquer en classe (secondaire ou autre) ce qu'il prêche. Ce contact du chercheur avec la classe de langue vivante favorisera la recherche.

2.5. Le micro-enseignement devrait être considéré sérieusement car il permet dans une situation sécurisante, d'appliquer les notions théoriques présentées par le formateur. Cette technique permet d'assurer une formation graduelle, dosée de l'enseignant.

2.6. Le micro-enseignement permet également dans un temps ultérieur de vérifier la capacité de l'enseignant à établir des plans de leçon en fonction d'un public donné, d'objectifs spécifiques, de la variété des techniques. Il peut, au cours d'une leçon, utiliser pratiquement les notions de progression linguistique en envisageant une sélection systématique du contenu par ordre croissant de difficulté. C'est ici qu'il pourra utiliser les exercices structuraux en contexte qu'il aura appris à préparer. On mettra sa créativité au service de son enseignement.

2.7. On a relevé quelques techniques qui s'appliquent à la transmission de l'information. La liste qui suit est loin d'être exhaustive.

2.7.1. Présentation directe (orale, écrite), présentation assistée.
Exploitation de l'information présentée au niveau de la classe, du groupe de l'individu.

2.7.2. Sensibilisation de l'enseignant à l'utilisation et aux limites des moyens audio-visuels ;
découverte de nouvelles solutions grâce à ces moyens ;
insistance sur l'autonomie de l'enseignant face à l'audio-visuel ;
aptitude développée pour l'emploi pratique des appareils, le choix du matériel à utiliser en fonction du contenu à présenter ;
capitalisation de la créativité de l'enseignant pour préparer du matériel audio-visuel spécifiquement destiné aux besoins du groupe qu'il enseigne, de son niveau, de ses intérêts.

2.8. On a relevé l'importance du rôle joué par l'étude des erreurs faites par les élèves. En analysant leurs causes (sur-généralisation d'une règle en langue seconde, interférence entre les deux langues) on peut aider l'élève à prendre conscience de son propre processus mental afin que la prise de conscience de ses erreurs facilite son apprentissage.

2.9. On a insisté sur le fait que l'élève est le centre de l'enseignement, on pense qu'il y aurait lieu d'étudier les cas où l'auto-apprentissage serait plus efficace que l'enseignement dirigé.

2.10. On a suggéré l'emploi de la «dramatisation» création de sketchs par les élèves employant librement l'acquis. L'élève n'imite plus.

2.11. On pourrait créer pour les élèves qui le désirent des «mini-programmes» centrés sur l'acquisition de certains automatismes, sur la correction de certaines erreurs plus tenaces.

Enseignement programmé basé sur la capacité intellectuelle de l'élève non sur sa mémoire seule.

2.12. Une initiation aux techniques d'animation permettrait aux professeurs de rendre plus vivants plus vrais leurs cours de langues.

S'il manque bien d'autres suggestions nous nous en excusons. Passons maintenant à l'évaluation.

3. *Évaluation*

Nous avons retenu ce terme car il englobe :
a) l'évaluation de l'enseignant et
b) celle de l'élève.

Tous les groupes ont insisté sur l'importance du rôle joué par la docimologie. Il nous faut, en effet des moyens pour mesurer les progrès de nos élèves, pour prendre conscience du genre d'erreurs qu'ils font. Cette évaluation devrait avoir pour but d'informer l'enseignant sur ce qu'il doit faire pour que l'élève *maîtrise* ce qui a été présenté. Cette évaluation de la production de l'élève devrait entraîner une correction de tir dans la présentation et l'exploitation du contenu. On retrouve le micro-enseignement, enregistré ou non sur bande magnétoscopique, comme moyen d'évaluation de l'acte pédagogique. Ayant sensibilisé le futur enseignant, ou l'enseignant, à la pédagogie directive ou non-directive, à certains modèles méthodologiques on pourra le mener à s'autocritiquer, puis à se corriger.

Nous espérons avoir retenu les points principaux mentionnés par tous nos collègues, nous excusant des erreurs ou omissions involontaires qui se seraient glissées dans ce rapport.

En guise de conclusion il nous semble important de souligner que tous les enseignants de langue, à tous les niveaux, devraient avoir des notions de psychologie, de pédagogie, de didactique ; devraient être encouragés à continuer à approfondir leurs connaissances, à développer aptitudes et attitudes en fonction de l'évolution des sciences humaines.

Il est à souhaiter qu'au cours de notre préparation et de notre activité professionnelle, nous apprenions à prendre conscience de la relativité, de l'efficacité et de la valeur des méthodes employées, surtout que nous apprenions à travailler en équipe afin de rester ouverts ; ceci implique le respect de chacun par chacun.

M. J. MONOD.
Canada.

THÈME 3

LA FORMATION CULTURELLE DES PROFESSEURS DE LANGUES

Il est difficile de parler de la formation culturelle, ou selon le terme préféré par certains participants à ce colloque, «d'orientation» culturelle, ou encore — d'un terme que j'ai préféré moi-même, parce que moins «orienté» —, d'«ouverture» culturelle des professeurs de Langues Étrangères, sans tenir compte de manière explicite ou implicite, de la formation, de l'ouverture culturelle, que l'on veut donner à nos élèves, à nos étudiants, quel que soit leur âge, leurs objectifs, leur origine sociale ou nationale. Nous avons donc été amenés à évoquer ce problème à plusieurs reprises dans nos discussions, bien que ce ne soit pas le sujet de notre colloque, car c'est lui qui, dans le fond, va déterminer quel type de formation nous allons donner aux professeurs.

Comme nous sommes partis de la constatation que *tout fait de langue est un fait culturel*, il est bien évident que le principe selon lequel l'enseignant doit sous-tendre sa connaissance linguistique de la connaissance d'un ou plusieurs contextes culturels correspondant à la langue considérée, n'a donc jamais été remis en question.

Quand on doit parler de formation culturelle, il est bien naturel que la première question que nous nous soyons posée soit la suivante : *qu'est-ce que c'est que la culture*?

Parmi toutes les définitions que les participants à ce colloque ont essayé de donner de la culture, nous en avons retenu trois :

1. La culture c'est la façon dont chaque peuple, chaque communauté, a *résolu les grands problèmes qui se posent à l'homme* : la nourriture, les vêtements, l'organisation familiale, le logement, l'éducation, les sciences et les techniques, l'administration et la politique, l'amour aussi et le rêve et l'imagination.
2. La culture, c'est à la fois ce que chaque communauté a de *spécifique*, que ce soit dans la qualité de ses émotions, dans la manière d'organiser sa pensée ou de percevoir le monde autour d'elle, dans la façon dont ses membres se comportent et vivent leur corps, dont ils agissent les uns envers les autres, se divertissent, s'insultent ; dans la trace aussi qu'elle nous laisse de son passé (sa littérature, ses arts, ses monuments, ses rites et plus près de nous,

ses films, ses enregistrements sonores, ses bandes dessinées), bref tout ce qui fait son caractère propre. Mais c'est aussi des *valeurs générales* qui la font participer à une culture universelle et rendent possible la communication avec d'autres communautés.

3. De manière plus concrète, et plus proche de nos préoccupations, on peut se demander aussi si la culture ce n'est pas moins une *somme de connaissances* que la *possession d'un instrument* d'appréhension d'une réalité complexe, difficile à cerner ; dont certains éléments, bien sûr, sont plus précis et dont on pourrait faire aisément une nomenclature, par exemple la religion, la politique, l'économie, les institutions ; mais dont la connaissance n'est cependant pas suffisante pour comprendre comment sont vécues par chaque peuple les *valeurs profondes*, les notions telles que l'idéal, la démocratie, la justice, la liberté, qui se cachent derrière leur surface.

La seconde grande question qui s'est posée alors à nous est : *de quelle culture allions nous parler* à nos étudiants ?

En effet, si un fait de langue renvoit toujours à un contexte culturel, *une langue ne renvoit pas nécessairement à une seule culture*. Si l'on prend l'exemple d'une langue assez répandue, telle que le français, quelle culture transmet-elle ? Bien sûr la culture française, mais aussi la culture belge, canadienne, suisse ; et quelle est la culture de la langue de Senghor, ou de celle de Césaire ? Le français peut donc être une langue de communication entre francophones de cultures différentes, mais encore une langue véhiculaire entre non-francophones, entre des groupes linguistiques différents, comme dans certaines régions d'Afrique par exemple. Alors quelle culture un Français allant enseigner au Zaire devrait-il enseigner ? La culture française ? ou la culture belge ? ou un échantillon de faits culturels belges, canadiens, suisses et aussi français ? ou ne serait-ce pas plutôt les faits culturels véhiculés normalement par cette langue française utilisée comme langue de communication entre des groupes linguistiques différents à l'intérieur d'une même communauté culturelle, c'est-à-dire, en l'occurrence, la culture zaïroise ?

Nous voyons que nous sommes en face d'un problème bien complexe qui va se compliquer encore du fait qu'à l'intérieur d'un même ensemble culturel donné, *les besoins culturels diffèrent suivant les groupes auxquels on s'adresse*. Il est bien évident que le choix que l'on est obligé de faire dans les multiples aspects de la culture à laquelle on voudrait faire accéder, sera différent selon qu'on s'adressera à des élèves de lycées, ou tout autre école équivalente, généralement issus d'une classe sociale aisée et pour qui cette culture est un luxe, *un «quelque chose en plus»* ; ou à des travailleurs immigrants pour lesquels la connaissance de certains faits culturels est *une nécessité impérieuse* qui seule leur permettra de s'intégrer harmonieusement dans la communauté dans laquelle ils sont appelés à vivre. Et même on peut se demander s'il ne faudrait pas remettre un peu en question cette culture que nous transmettons aux enfants de nos lycées et qui est la culture même de la classe de laquelle la plupart d'entre eux sont issus ; et s'il ne faudrait

pas aussi les ouvrir à la culture d'autres classes sociales que celle à laquelle ils appartiennent, leur enseignant ainsi la relativité de leur propre culture. Et puis est-ce la culture d'hier, ou celle d'aujourd'hui dont il faut parler? Devant tous ces dilemmes, certains ont suggéré qu'on pourrait enseigner ce que toutes ces cultures, d'origine géographique ou sociale, ou historique différentes, ont de commun. Mais on peut se demander valablement si une telle culture commune, neutre, peu spécifique, ne serait pas une culture châtrée ou bien abâtardie?

Alors une troisième grande question s'est posée à notre esprit : compte tenu de tout ce que nous venions de dire, *était-il possible d'enseigner une culture*?

Comme nous l'avons dit au début de ce rapport, une langue est un fait culturel et son emploi fait donc de toute façon référence à un *contexte culturel*, quel qu'en soit le choix. L'objectif principal de l'enseignement des langues doit être de *permettre la communication*. On doit donc envisager la formation linguistique comme devant assurer la connaissance de tous les traits, particularités, faits spécifiques, susceptibles d'apparaître dans l'emploi de la langue, afin que la communication ne soit pas entravée par l'ignorance de tel ou tel fait essentiel de civilisation. Or on peut noter à ce propos, que si les matériaux pédagogiques (manuels, méthodes et même films) mis à la disposition du professeur de langues sont souvent linguistiquement riches, ils demeurent souvent très pauvres en contenu culturel. Il faut donc recommander aux professeurs d'*éviter* dans la pratique de leur classe *tout recours à des «textes»* (écrits, oraux, ou visuels) culturellement appauvris ou montrant une méconnaissance évidente des *liens qui unissent le langage et le contexte socio-culturel* et d'exiger de leurs élèves un niveau *supérieur* à celui de la simple énonciation de phrases, en y ajoutant la *dimension culturelle*, c'est-à-dire celle des clichés familiers, du comportement gestuel, des rites de politesse, des coutumes, etc.

Mais pour en revenir à notre troisième question, celle de savoir s'il est possible d'enseigner une culture, on peut remarquer que le professeur de langues peut avoir deux attitudes différentes vis-à-vis de cette référence culturelle à laquelle il renverra obligatoirement ses élèves en leur enseignant la langue.

La première attitude consiste à *vouloir rendre la culture en question apparente et explicitée*. Étant donné les horaires réduits dont il dispose, il ne pourra pas présenter tous les faits constitutifs d'une culture, même si c'est d'une seule culture. Dans ce cas, nous devrons absolument faire prendre conscience aux futurs enseignants, ou aux professeurs en exercice si nous sommes dans un cadre de formation continue, qu'il y a obligatoirement de leur part, et de la nôtre en tant que formateurs, un *choix personnel et subjectif de la culture* qu'ils transmettent et que ce choix est un *reflet de leurs a-priori* philosophiques, sociaux ou politiques et que toute affirmation d'objectivité ne peut être que mauvaise foi ou illusion. Ne pouvons-nous pas nous demander par exemple pourquoi beaucoup d'entre nous refusent de considérer les sciences et les techniques ou la bande dessinée comme faisant partie de la culture? Est-ce tellement innocent?

Pour lutter contre ce fait incontestable, il est souhaitable que le *schéma mental* des professeurs, prisonniers de leur système scolaire et de leurs préjugés nationaux, soit transformé par une comparaison (faite par eux-mêmes) avec d'autres modes de pensée et de vie, surtout en matière de langage. Il faudrait donc que toute formation culturelle des enseignants soit faite peut-être autour de plusieurs *centres d'intérêt*, dans une *optique comparative* qui permette de *révéler les différences significatives* entre les deux cultures, avec si possible une *troisième culture* assez différente, comme élément neutre de comparaison, ceci afin d'éviter qu'une emphase trop grande sur les différences n'ait un effet négatif en ceci que l'étudiant, et à travers lui ses futurs élèves, n'en vienne à regarder la culture étrangère comme bizarre ou stupide dans la simple mesure où elle ne correspond pas à ce qui lui est familier. Une telle etude comparative à trois dimensions permettrait aux étudiants d'accéder plus rapidement à cette *prise de conscience de la relativité de leur propre culture*, seule garantie contre le chauvinisme, ou pire, le racisme.

La deuxième attitude qu'un enseignant peut avoir vis-à-vis de l'enseignement de la culture, c'est celle qui consiste à désirer simplement *rendre la culture étrangère accessible aux élèves*. L'apprentissage d'une langue, nous l'avons vu, est déjà l'acquisition d'un outil d'appréhension de la culture concernée. Mais *quels peuvent être les autres outils* permettant une appréhension plus systématique de cette culture? Il faut reconnaître que de ce côté-là, nous ne sommes pas bien fournis, et que notre approche est bien plus empirique que systématique. Il y a là nécessité d'une *recherche interdisciplinaire* regroupant des chercheurs de plusieurs départements universitaires (anthropologie, sociologie, psychologie, histoire, histoire de l'art, géographie, économie et... langues vivantes) ainsi que d'autres centres de recherches extérieurs. Il faudrait également leur adjoindre des chercheurs étrangers, mais connaissant bien la langue du pays, pour qu'ils contribuent par leur absence d'a-priori à mieux *déterminer ce qui constitue la culture* de tel ou tel pays, et qu'ils élaborent ensemble une *méthodologie* permettant une approche systématique des cultures. Nous savons qu'il existe dans plusieurs pays déjà, quelques tentatives d'élaboration d'une telle méthodologie d'étude des civilisations.

Voici quelques uns des points sur lesquels il serait urgent qu'ils puissent travailler :

1) faire un *recensement des tentatives méthodologiques* existantes (méthode d'Osgood par exemple).
2) trouver une *méthode d'analyse des besoins culturels* des publics d'enseignés.
3) déterminer les *priorités* à établir entre les différentes dimensions culturelles, c.à.d. déterminer les *domaines essentiels* qu'il faut connaître afin de ne pas avoir une vision incomplète et déformée de la culture d'un pays ; et donner des *critères de choix* selon les situations pédagogiques. Ils pourront réfléchir pas exemple à la place de la *littérature* qu'elle soit ancienne ou contemporaine, dans un programme de formation culturelle d'enseignants, selon

leur niveau de connaissances et les besoins spécifiques des publics auxquels ils s'adresseront. Un professeur étant censé avoir reçu une formation complète et devoir évoluer dans un milieu relativement assez cultivé, on peut en effet considérer qu'il est indispensable de lui donner une information assez large sur la littérature du ou des pays dont il enseignera la langue, même s'il n'est jamais appelé par la suite à en enseigner la littérature à ses élèves. Cependant il faut éviter que cet enseignement littéraire ne prime celui visant l'acquisition de la langue, objectif précis qu'on ne doit jamais perdre de vue. Une question que l'on s'est posée à ce sujet est celle de l'opportunité de présenter ces textes en *traduction*, tant que leur niveau de langues ne permet pas aux étudiants de comprendre et de goûter à leur juste valeur les textes littéraires qu'on leur présente.

4) déterminer s'il existe des *documents culturels privilégiés* qui, par leur complexité même, permettent d'appréhender de très nombreux aspects de la culture d'un pays. Je pense aux documents publicitaires, aux films, aux journaux, aux bandes dessinées par exemple.
5) indiquer quelles sont les *méthodes d'analyse et de critique* les plus rigoureuses de ces différents types de documents, comme celles qui font appel aux techniques d'approche sémiologiques par exemple.
6) déterminer également s'il existe des *moyens de présentation privilégiés*, par exemple les moyens audio-visuels, films, télévision, bandes magnétique non seulement à vocation didactique, mais aussi ceux destinés au grand public et qui reflètent les aspirations ou les sujets d'intérêt d'un peuple.
7) cette équipe de chercheurs pourrait enfin nous aider à trouver la meilleure *méthode pour se servir de ces documents authentiques* permettant à la fois un *apprentissage linguistique* et une *appréhension culturelle*, ce qui nous permettrait d'éviter ainsi, dans notre pratique pédagogique même, une dichotomie fâcheuse entre langue et culture.

Dans cette optique, la *formation culturelle consisterait alors à donner aux futurs professeurs ces outils méthodologiques et ces critères de sélection*, la sélection elle-même étant toujours laissée aux étudiants eux-mêmes quand ils deviendraient à leur tour professeurs, mais cette sélection ne se faisant plus selon leur subjectivité, mais selon des *objectifs fonctionnels dans une situation pédagogique donnée*.

Une telle formation ne devrait pas être séparée d'une *mise en contact direct* du futur enseignant avec la culture qu'il aura à son tour, plus tard, à rendre disponible à ses élèves, ce contact direct s'effectuant par des *séjours à l'étranger* rendus obligatoires. Ceci entraînerait, en contre partie, le devoir pour les gouvernements de rendre possible de tels échanges par des *accords culturels internationaux* facilitant les voyages individuels ou collectifs et les séjours de longue durée, par des subsides, bourses, congés avec traitement, année sabbatique, simplification des formalités, équivalence de diplômes, enfin tout ce qui pourrait rendre plus fluide la circulation des étudiants et des enseignants entre les pays.

On pourrait recommander, à ce propos, que les professeurs de langues fassent partie des *associations bi-nationales ou multi-nationales* qui existent dans leurs pays et qu'ils y militent activement.

D'autre part, une telle formation éliminerait le problème de savoir si la formation culturelle des enseignants ayant une *formation universitaire* doit être différente de celle des enseignants formés *hors de l'université*, dans des écoles normales ou des centres de formation de formateurs par exemple.

Enfin, une telle formation résoudrait également le problème de la *formation culturelle des assistants et lecteurs* ou de tout enseignant appelé à enseigner sa langue maternelle. Il suffirait en effet qu'il apprenne à appliquer cette méthodologie d'approche non seulement à sa *propre civilisation*, afin de la mieux connaître, donc de mieux y ouvrir ses élèves ; mais aussi de l'appliquer à la *culture de ces derniers*, afin d'être plus sensibles aux interférences culturelles qui risquent de se produire au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, et aussi de mieux savoir ce qui risque de les intéresser, suivant leur âge et leur niveau de connaissances.

Il me reste à dire quelques mots sur la *formation continue*. Cette formation à l'emploi des outils méthodologiques délivrée aux futurs professeurs, ou aux professeurs en exercice qui n'y auraient pas encore été initiés, doit être poursuivie par une formation continue tout au long de l'activité professionnelle. Elle pourrait prendre la forme de *séminaires* ou stages au cours desquels ils seraient formés de manière plus approfondie à la *méthodologie d'approche comparative de tel ou tel fait culturel* : publicité, journaux, mass-media, comportements, coutumes, institutions, etc.

Cette formation continue entraînerait obligatoirement la création de *Centres de Documentation Culturelle* où les professeurs pourraient trouver non seulement des documents authentiques qu'ils pourraient présenter à leurs élèves, mais aussi l'aide de spécialistes possédant très bien ces outils méthodologiques.

Je voudrais terminer ce long rapport que j'espère, vous n'aurez pas trouvé trop fastidieux, par un mot d'un ancien Président du Conseil français, le Président Herriot : «La culture, c'est quand on a tout oublié».

O. Eyssautier-La Borderie.
France.

THEMA 4

ZUR GRÜNDUNG VON AUSBILDUNGS- UND FORTBILDUNGSZENTREN

Die vorliegende Zusammenfassung stellt die Zwischenergebnisse der niederländischen, französischen, englischen und spanischen Arbeitsgruppen — schematisch — dar.

1. *Übereinstimmungen*

Die von der jeweiligen Gruppe vorgelegten Ergebnisse stimmen der Gründung von Ausbildungs- und Fortbildungszentren für künftige Fremdsprachenlehrer aus folgenden Gründen zu:

a) wissenschaftlich fundierte,
b) methodologisch-didaktische und
c) gesellschaftspolitisch adäquate Aus- und Fortbildung.

2. *Abweichungen*

Abweichungen zeigten sich bei den Berichten,

a) in der organisatorischen Strukturierung und
b) in der praktischen Durchführung der Aus- und Fortbildungszentren.

2.1. Zur organisatorischen Strukturierung

Es werden drei Organisationsmodelle vorgeschlagen:

a) ein *integratives Modell*, hauptsächlich für die Ausbildung (Universität),
b) ein «*sequentielles*» *Modell*, hauptsachlich für die Fortbildung (1. Universität, 2. Lehrerseminar, 3. individuelle Fortbildung) und
c) ein *gemischtes Modell*, hauptsächlich für die Fortbildung (1. Lehrerseminar und Universität, 2. Fachzentren der Universität und Lehrer, 3. Lehrer und Schule).

2.2. Zur praktischen Durchführung

Bezüglich der *Ausbildung* liegt die praktische Durchführung in den universitären Institutionen, die entsprechende Curricula und/oder Lehrgänge auszuarbeiten haben.

Zur Fortbildung sind die Gruppen der Meinung, dass

a) keine zusätzliche Belastung für den Fortzubildenden von ihm zu tragen sei (Zeit, Finanzen)

b) der Staat bzw. die Schulbehörde oder eventuelle andere Institutionen durch bezahlte/unbezahlte Fortbildungszeit
   1) während der Ferien und/oder
   2) während der Schulzeit

bezahlte oder unbezahlte Freistellung vom Dienst zwecks Fortbildung (etwa Besuch von Kursen bzw. Seminaren, Colloquia, Kongressen, usw.) genehmigen und die nötigen Mittel für bibliographische Dokumentation zur Verfügung stellen müsste.

3. *Vorschläge*

AIMAV wird ersucht,

a) beim Europarat ein Gesuch einzureichen, um den jeweiligen Regierungen dringend die Errichtung von Fortbildungszentren zu empfehlen ;
b) eine internationale Umfrage zu organisieren, um herauszufinden, 1) wie solche Zentren in den Ländern, wo sie bereits bestehen, funktionieren ; 2) welche Kosten damit verbunden sind ; 3) zu welchen Organisationstypen sie gehören ; 4) welche ihre Vor- und Nachteile sind ;
c) eine Kommission zu ernennen, um das Mindestniveau der linguistischen, pädagogischen, kulturellen Ausbildung, usw. für Lehrer verschiedener Unterrichtsstufen festzustellen.

M. DE MATTEIS.
BRD.

CONTENTS

Preface 5

R. Bastin, Les problèmes de la formation linguistique et pédagogique des professeurs de français en Afrique subsaharienne 7

Ch. Borga, L'enseignant doit-il être l'objet d'une formation culturelle particulière ? 15

G. Dalgalian, Le micro-enseignement dans la formation des enseignants de français-langue étrangère au Sénégal 21

M. De Matteis, Sulla formazione linguistica degli insegnanti di lingua italiana presso le università della Repubblica Federale Tedesca 45

L. K. Engels, The University and the Training of Language Teachers 51

F. Gomes De Matos, Re-training High School Teachers of English in Brazil : the Experience of the Instituto de Idiomas Yazigi 57

R. Herzlich, La formation des professeurs de français à l'université Bar-Ilan, Ramat Gan, Israel 67

A. Hoogzand, M. Lutjeharms, Kreative Schüler brauchen kreative Lehrer 75

B. Jordan, Linguistics and the Language Teacher 85

M. P. La Valva, M. Sprissler, Quelques remarques au sujet de la formation continue des professeurs de langues vivantes .. 95

J.-Cl. Lavigne, La formation et le recyclage des professeurs de langues vivantes au Quebec 1973-1978 103

R. Maréchal, La formation psycho-pédagogique et méthodologique des professeurs de langues vivantes 109

J. Menting, Le renouvellement de la formation de professeurs de langue aux Pays Bas et ses implications pour l'enseignement de la langue étrangère 129

R. T. Nasr, Training Criteria for Effective Language Teachers 143

A. NYGARD, Connections between the Teaching and Learning of the Mother Tongue and of other Modern Languages 151

G. SCHEIBNER-HERZIG, Beispiel einer Lehrerausbildung im programmierten Fremdsprachenunterricht 159

F. VAN PASSEL, Le fond du problème, le recyclage mental .. 169

FINAL REPORTS OF THE 5th AIMAV SEMINAR

L. K. ENGELS, Linguistics and Language Teaching 181

M. J. MONOD, Formation pédagogique et technique des professeurs de langues vivantes 184

O. EYSSAUTIER-LA BORDERIE, La formation culturelle des professeurs de langues 188

M. DE MATTEIS, Zur Gründung von Ausbildungs- und Fortbildungszentren 194

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Boulevard de l'Empereur, 4 — B 1000 Bruxelles

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle.**
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé.**
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles.**
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid.**
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer.**
6. R. G. Van de VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik.**
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS-BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.**
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique.**
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, C. G. SANDULESCU & F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching for Adults.**
10. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.**
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique.**
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect.**
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Étude tagmémique.**
14. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.**
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique.**
16. Jacques VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases.**
17. J. DE VRIENDT, J. DIERICKX & M. WILMET (Eds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage. Generative Grammar and Psychomechanics.**
18. W. KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans.**
19. S. P. CORDER & E. ROULET, **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.**
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.**
21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods.**

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J.-J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant.**
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie.**